

# DOKUMENTUM

---

## A TANÁR MA FELADATOK, FELTÉTELEK, IRÁNYELVEK<sup>†</sup>

Mi az OECD?

Gazdasági együttműködési és fejlesztési szervezet [Organisation for Economic Co-operation and Development], amelyet az 1960. december 14-én aláírt és 1961. szeptember 30-án életbelépett 1. számú dokumentum szerint azért alkottak, hogy:

- elérjék a legmagasabb fenntartható gazdasági növekedést, foglalkoztatottságot és az életszínvonal növekedését a tagállamokban, mialatt fenntartják a pénzügyi stabilitást, és így elősegítik a világgazdaság fejlődését;
- hozzájáruljanak egy egészséges gazdasági expanzióhoz a tagállamokban, csakúgy mint a nem tagállamokban a gazdasági fejlődés folyamatában; és
- hozzájáruljanak a világkereskedelem terjeszkedéséhez multilaterális, nem diszkrimináló alapon, összhangban a nemzetközi kötelezettségekkel.

Az OECD eredeti tagállamai Ausztria, Belgium, Dánia, az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Izland, Kanada, Németország Szövetségi Köztársasága, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország és Törökország. A következő államok váltak később tagállamokká: Japán (1964. április 28.), Finnország (1969. január 28.) Ausztrália (1971. június 7.) és Új Zéland (1973. május 29.).

### A tanítás szakmai természete

#### *A tanár feladatának eltérő koncepciói*

A tanítás hivatás? Néhány tanár habozik igenlő választ adni. Saját hovatartozásukról alkotott elképzelésüket a "tanári hivatás" általános címkéje tükrözi. Soraikon kívül a válasz kevésbé egységes, sem a nagy nyilvánosság, sem a potenciális pályakezdők nem ismerik el szükségszerűen szakmai státusukat. A tanárok maguk gyakran panaszkodnak, hogy az elismerés, amit kapnak, nem megfelelő. A tanárok szakmai státusának vitatott helyzetére mutat a terjedelmes irodalom. Ennek egyik képviselője úgy utal e pályára, mint a "félhívások"

---

<sup>†</sup> The Teacher Today. Paris, OECD, 1990. Részletek, az OECD Head of Publications Service szíves hozzájárulásával, amit ezúton is megköszönünk. Fordította Pfisztner Gábor.)

egyikére. Az ellentmondást csak felerősíti, ha a perspektíva nemzetközi. Maga a kifejezés sajátos jelentéssel bír az angol nyelvben (lásd *Perkin* a későbbiekben). Ha tisztázni akarjuk a különböző igényeket és követeléseket, akkor lényeges, hogy különbséget tegyünk a munkahelyek jellemzői, az elismerés és jutalmazás részletezésének leírásakor.

A *nyílt professzionalizmus* elve, amelyet az 1970-es években az OECD munkáján belül fejlesztettek ki, jó, és illusztratív példát kínált a tanároknak a normatív és leíró megközelítés közötti különbségre.

A nyílt professzionalizmus fogalmának erősen tömörített megfogalmazása, mely inkább az általános gyakorlatra összpontosít, mint kiindulópont, semmint hogy a tanári kötelességek és felelősség teljes definícióját adná, a következőképpen hangzik:

„A tanárok feladatai és a vonatkozó órarend összeegyeztethető kell, hogy legyen olyan feladatokkal, mint: csapatmunka a kollégákkal; egyéni tanácsadás a tanulók számára; kapcsolattartás a szülőkkel és a helyi közösséggel; szakmai továbbképzés; kutatási tevékenység; a tanárok részvétele az iskola irányításában és a tervezésben, vagy az oktatási rendszer, mint egész fejlődését érintő párbeszédben.

Amíg a tanároktól egyre inkább megkövetelik, hogy tanulóikkal megértessék a felelősség és függetlenség elvét, nehéz átlátni, miért tagadják meg tőlük a lehetőséget, hogy ezen a területen magukra vállalják saját felelősségüket, és hogy hatékonyan részt vehessenek iskolájuk irányításában és az oktatási rendszert befolyásoló, általános fejlesztésről szóló vitában. Mi több, a tanítás egyre egyénibbé válása azonos módon igényelné, hogy tükröződjék az ügyintézők viselkedésében a tanárok, mint egyének felé, kellő tekintettel reakcióikra, törekvéseikre és szakmai elkötelezettségükre”.

A nyílt professzionalizmus elve magába foglalja, hogy egy modern tanárnak a gyorsan változó és nagy igényeket támasztó oktatáspolitikai gyújtópontjában állva nyitottnak kell lennie a közösségi befolyás és együttműködés felé – a munkatársakkal, az iskolával, folyamatban lévő kutatásokkal és fejlesztésekkel, a szülőkkel és a közösséggel – és mint szakembernek, elismerést kell kapnia. Azonban a szándék, hogy e két elemet összeegyeztessék, nem mindig lehet nyílt. Ez együtt járna a külvilág befolyásának növekedésével, amely kiemeli az egyén elkötelezettség-érzését és felelősségtudatát.

Különböző elképzeléseket képviselnek az erről vitázók a tanítás természetével kapcsolatban. Az új megegyezés része, hogy mi a modern tanár szerepe és feladata. *Darling-Hammond* és mások felismerték a tanári munka koncepciójának négyutas tipológiáját:

- Tanítás, mint munka: a tanár munkáját az adminisztrátornak kell ésszerűen megtervezni és elvileg megszervezni, úgy, hogy a tanár csupán az oktatási program kivitelezéséért felelős.
- Tanítás, mint mesterség: ebben a koncepcióban a tanítás, mint speciális technikák készletének követelménye, másrészt, mint ezeknek a technikáknak az alkalmazása jelenik meg, a tanárnak mindössze el kell sajátítania ezek alkalmazását.
- Tanítás, mint szakma: a tanításnak nemcsak specializált technikák készletére van szüksége, hanem a döntéshozatal gyakorlásának képességére is, hogy ezeket a módszereket, és ennél fogva az elméleti tudást mikor és hogyan alkalmazza.
- Tanítás, mint művészet: nemcsak szakmai tudáson és képességeken alapul, hanem a személyiség által meghatározott; módszerek és alkalmazásuk lehet rendhagyó, szokatlan és kiszámíthatatlan.

Ezek az elképzelések a tanári munkáról idealizáltak, és nem találhatók meg így a valós világban. De a mód, ahogy politikusok, hivatalnokok és mások tekintik a tanítást, és ahogyan a tanárokat akarják értékelni, közelít azokhoz a koncepciókhoz, amelyeket ez a négy kategória magába foglal. Még egyszer hangsúlyozzuk annak szükségességét, hogy tisztázzuk

és világossá tegyük a “tanári munka” alapjául szolgáló feltételezéseket. Azok között, akik a tanítást “munkának”, vagy “mesterségnek” tekintik; és a tanárok között, akik azt akarják, hogy “szakemberként” vagy “művészként” tekintsék őket, burkolt ellentéteket szít a sok vita a tanárok keresetéről és a szolgálat körülményeiről.

A kötelezettségek és prioritások tisztázása és egyeztetése sürgető. A vita arról, hogy a tanárok “valódi” hivatás gyakorlói-e, evvel ellentétben meddő lehet. A “hivatás” kifejezés eredetét vizsgáló Perkin kinyomozta, hogyan lépett egy “hamis kettősség” a modern gondolkodásba és a szókincsbe az angol nyelvben.

„A *hivatás* szó, amint azt sok nyelvben egyre gyakrabban használják egy különösen kíváncsú és méltóságot parancsoló foglalkozásra, amely intellektuális képzésre és jobbra szellemi tevékenységre enged következtetni, a késő 18. illetve a 19. századi amerikai angol használatban történt félreértelmezés következménye. Addig, még az angol nyelvű országokban is, csupán foglalkozást jelentett és semmi többet, mint normálisan a francia *profession* és a német *Beruf* esetében. Nézzük például, ahogy Robert Campbell egy kalap alá veszi a tűkészítőket, takácsokat, kereskedőket, bankárokat és biztosítási jegyzőket a papokkal, orvosokkal, és ügyvédekkel *London Tradesmen* c. könyvében, amelyben a státus óriási különbségeit az inaskodás díjában és a »mesterként való elhelyezkedéshez szükséges pénzösszegben« mérik, nem pedig a képzés hosszúságában vagy a feltételezett szakértelemben, de mindenképp a hivatás és az egyéb közötti választóvonal nélkül. Néhány foglalkozás: az anglikán pap, de nem a más véleményt valló lelkészek, ügyvédek de nem jogászok és ügyvédek, orvosok de nem sebészek és gyógyszerészek úgy ismertek, mint »tanult« vagy »szabad« foglalkozás... Hogyan és miért koptak ki e megkülönböztető szavak a használatból, az rejtély. Az elferdített szóhasználat a státust hajszoló foglalkozások számára hamis kettősséget teremtett az angol nyelvű világban a 19. században, ami örökösen maradt a 20. század szociológusaira és történészeire. Ahelyett, hogy a foglalkozásokat a díjazás és státus hierarchiájába helyezte volna, éles, fekete-fehér különbséget sugalmazott azok között, amelyek igényt tarthattak professzionális státusra, és azokra, amelyek nem... Az igazi hivatás meghatározó sajátosságainak és jellemző vonásainak kereséséhez óriási szociológiai irodalom vezetett, ez három, hat, vagy tizennégy lényeges elemre mutat rá, amely megkülönbözteti a hivatást a közönséges elfoglaltságoktól.”

A hivatás koncepciója nemcsak rossz lakmuszpapír, hogy megállapítsuk a tanító erőhelyzetét és pozícióját, de sok OECD országban ezt az erőt profiljában, feltételeiben és távlataiban belső megosztottság jellemzi. Döntő különbség van férfiak és nők pályalehetőségei között. Míg lehetőségeik formálisan azonosak lehetnek, a karrier távlatai már jelentősen eltérnek. Különbségek vannak a tanárok között a szintből és környezetből eredően, amely az egyes országok között eltérő. A jelenlegi oktatáspolitikák a szintek között elmosták az éles határokat: az általános iskola előtti képzés jobban integrálható az azt követő képzési körbe (például Hollandiában); az általános és középiskolai oktatást erősebben integrálják a kötelező periódus biztosítása érdekében (Skandináv országok); egyes országokban nagyobb hangsúlyt fektetnek az általános iskolai tantárgyak specializálására, máshol nagyobb elméleti részt építettek be a műszaki és szakmai programokba az alsó- és felső-középfokon; és egyéb más erőfeszítéseket tettek, hogy hangsúlyozzák az alkalmazotti világ és az akadémiai munka tudatosságát. Az integráció hasonló jelei ellenére megmaradnak a kultúra és a megközelítés nyilvánvaló különbségei, és ezek tükröződnek az egyes tanári testületekben.

Ezt az a helyzet illusztrálja, amelyet a gimnáziumokban és líceumokban elméleti tárgyakat tanító, felső középiskolai tanárok élveznek. Ők több jellegzetes vonásban hasonlítanak inkább az egyetemi professzorokra, mint az általános iskolai tanárokra, vagy a szakmai műhelyek specialistáira. Ez az OECD országokon belül leginkább a német nyelvterületen tapasztalható.

talható. Erősen megkülönböztetett szakmai szektorral rendelkeznek, és háttérüket és minősítésüket tekintve ők határolják el legerősebben a spektrum egyik végén elhelyezkedő kezdő tanárokat azoktól, akik a diákokat az egyetemi tanulmányokra készítik fel. Az általános iskola előtti szektor személyi állományának felkészítése Ausztriában és Németországban (és Olaszországban) még mindig inkább a felső középiskolai szintre van bízva, semmint a felsőoktatásra, mint más OECD országokban. A felső középiskolák diákjait oktató tanárok képzése Ausztriában és Svájcban megfelel a magiszteri vagy doktori tanulmányok magas szintjének.

### *A szakmai oktatás speciális esete*

A szakmai szektor tanárait érintő fejlődés illusztrálja, hogy miért nehéz egységesen minden tanárt egy hivatás tagjaként kezelni. A legtöbb OECD országban újabban nagyobb prioritást tulajdonítanak a műszaki és szakmai szektornak, és a felismerésnek, hogy az oktatás és képzés kultúrája között létező eltérések csökkentik a diákok, tanárok, a tanulási lehetőségek biztosításának hatékonyságát. Így a kérdés, hogy a toborzás hagyományos forrásai és a képzési módszerek megfelelőek-e a szakmai oktatásban résztvevő tanároknak, hogy biztosíthassák a jó minőséget és a rugalmas programokat, sürgető problémává válik.

Néhány rendszerben – Európában Ausztria, Belgium, Franciaország, Hollandia, Írország, Luxemburg, Németország és Svájc az elsődleges példák – régóta létezik az iskolarendszeren belül alap a szakmai oktatás számára. Más rendszerekben elkülönített nyomvonalak vannak az intézményeken belül (az ún. senior high school az Egyesült Államokban rendelkezik *főiskolai, szakmai és általános* tantervi programokkal). Az újdonsült elsőbbség, melyet a műszaki és szakmai oktatásnak szánunk, eredhet különböző programok teremtéséből, mint pl. az Egyesült Királyságban. Ebben az esetben az iskolában a Műszaki és Szakmai Oktatási Kezdeményezés alkalmazása terjedt el, avagy aktív együttműködés képzési ügynökségek, munkaadók és iskolák, főiskolák között. A szervezés és az anyagi támogatás szintje változó. Sok országban, különösen, ahol a szakmai oktatás jól megalapozott hagyományokkal rendelkezik, az ilyen jellegű programok tanárai számára külön képzési követelmények léteznek. Norvégiában például a felső középszintű tanárok többféleképpen juthatnak diplomához. Vagy egyetemi általános képzés után (41 százalék), vagy magasabb szintű, szakmai oktatást nyújtó tanárképző főiskolán (34 százalék), vagy helyi, speciális szakfőiskolákon (25 százalék). A szakmát tanító tanárokat, eltérően más tanároktól, Írországban más hatóság alkalmazza nemzeti, mint helyi szinten, mégpedig az állami Szakmai Oktatási Tanács, nem pedig az iskolai vezetőtestület. A szakmai és műszaki tárgyakat oktató tanárok gyakran különös ethosszal és háttérrel rendelkeznek, mely az ipari és kereskedelmi területhez kötődik, ahonnan jönnek, és amelyre a diákokat felkészítik.

Ez a tendencia felvet néhány, az oktatási hatóságokat és a tanárokat érintő, összetett politikai kérdést. A hatóságok törekvése a képzés elméleti tartalmának növelésére – szemben a jó szakértelem iránti kereslettel és a modern gazdaság gyors változásával, melyhez kapcsolódik a külső nyomás, hogy jobban egységesítsék a tanárok pályakezdését és biztosítsák a megfelelő pedagógiai előkészítést – veszélyeztetheti a foglalkoztatottság fontosságának tudatát és törekvésüket a fejlesztésre. Sőt, Németország, az egyik legfejlettebb szakmai szektorral rendelkező OECD tagállam nemrég vonta vissza azt a követelményt, hogy minden tanár rendelkezzen egyetemi képesítéssel, annak érdekében, hogy bizonyos mértékben (20 százalék a jelenlegi cél) lehetővé tegyék a hagyományos szakmai megközelítést, a vállalkozásokon keresztül azt, hogy megőrizték a szokásos kapcsolatot a foglalkoztatottság világával. Kritikus kérdés, hogy hogyan oldják meg a jó minőségű tanárutánpótlást olyan területeken, ahol a képességek a tanításon kívüli munkaerőpiacon egyre nagyobb ársíóval bírnak.

A szakmai terület ilyen fejlődése a tanárok számára fontos következményekkel járhat a kiemelt státus utáni hajkurászásban. Sok fiatalot biztatott egy olyan reformelképzelés, hogy sokkal többen vegyenek részt az oktatásban és képzésben, mint korábban. Ez előre jelezte olyan fiatalok csoportjának érkezését, akik a hagyományos tudományos szellemi táplálék helyett másfajta tanulási diétára vágynak. Mindez a különféle alternatív programok fellendülését eredményezte, néhányat a hivatalos oktatási rendszeren belül, másokat – részben, vagy teljesen – azon kívül. A tanulás kínálatának ilyen választéka mellett az állami és magániskolákban a “képzési piac” kifejezést éppen azért alkották, hogy leírassák vele a jelenlegi ellátásszervezést. Mindebben a programok alakítása és szervezése több figyelmet keltett, mint a személyi állomány forrása, minősége és teljesítménye, amely hízalja az előbbieket. De minél inkább elfogadott része lesz a “képzési piac” az OECD rendszernek, annál inkább előtérbe kerülnek majd a szakmai háttér és a tanárok azon jellegzetességei, melyek ebben szerepet kaptak. Elérve egy bizonyos időszak csúcsára, amikor a tanári hivatás megkísérelte önmaga felértékelését, és amikor az oktatási szakemberek ragaszkodtak a szigorúbb felvételi követelményekhez, az új terjeszkedés magával hozta a tanári állomány változatosságának kiegyensúlyozó vonását. Hogy ez önmagában jó-e vagy rossz – mindenesetre olyan terület, amellyel még foglalkozni kell.

### *A tanárok szakmai helyzetét befolyásoló tényezők*

Egy ilyen tényező a mennyiségi. A legtöbb OECD országban egyszerűen több a magas státusú tanár, mint amennyit a közvélemény elfogadhatónak tart. Ez a tényező jelentősen csökkenti a radikális változások lehetőségét a rövidtávú gazdasági döntésekben, amikor a közkiadások erősen korlátozottak.

A tanárok változó helyzetének másik fontos tényezője a képesítés szintje. Az a visszás helyzet uralkodik, hogy míg a képzés egy eddig soha el nem ért szintre emelkedik, a tanárok arról panaszkodnak, hogy a foglalkozás rangja hanyatlik, a kritika viszont azt állítja, hogy az iskolák és a tanárok minősége hanyatlik. Az eredmény, nem meglepő módon a rossz közérzet. Kétségtelen, hogy a tanári testület képesítése magasabb, mint az valaha is volt. Néhány országban a tanítás mindenféle diplomával gyakorolható foglalkozássá vált. Több, magasabb egyetemi fokozattal rendelkező diplomás tanít ma az osztálytermekben, mint azelőtt valaha. A képesítés nélküli munkatársak aránya hosszú távon csökkenő az OECD országokon belül, bár akad, ahol hiánytantárgyakat tanítanak, vagy ahol képesített munkatársak felelősek olyan osztályokért, amelyek hátrányos helyzetben vannak azokhoz képest, ahol olyan tanárok tanítanak, akiket eredeti képesítésük erre készített fel. És vannak olyan országok, ahol a képesítetlenség továbbra is komoly problémát jelent. Spanyolországban például, ahol az egyetemi szintű képzés hat különböző tantárgyi specializációt tesz lehetővé, csupán a helyek 41 százalékát töltik be olyan tanárok, akiknek a képesítése megfelel a tantárgyak követelményeinek. Portugáliából az 5. és 6. osztályt tanító tanárokról jelentik a spanyolországgal azonos arányban hogy nem megfelelően képzettek.

A visszasszágot a felsőoktatás tartós, hosszú távú terjeszkedésének szélesebb kereteiben kell vizsgálni, összekapcsolva a Neave által leírt realitással: „Az 1975–85 közötti évtized a felsőoktatás fő, egyéni, alkalmazotti rétege, azaz maga az oktatási rendszer teljes mértékű szét-esésének volt szemtanúja.”

A növekvő képzési szintek és a társadalmi helyzet érzékelt hanyatlásának egybeesése így részben magyarázható – a diplomás helyzet többé már nem kivételes privilégium. A tanárok népszerű percepciója, hogy ők a bölcsesség őrzői, ma már nem biztosított, amikor a magas szintű tudás sok foglalkozás esetében normális követelménnyé vált. Ha *Trow* háromutas tipológiáját alkalmazva nem általában a felső oktatási rendszerre, hanem az abból kikerülő



diplomásokra utalunk, akkor a tanár vagy tanárnő már nem az "elit"-hez tartozik, hanem a "tömeg"-hez, ráadásul, mint Észak Amerika esetében, közeledve egy "egyetemes" tagsághoz. A bizonyítványok piaci súlya, akárcsak a képesítés tartalma, változik.

Egy harmadik, a társadalmat befolyásoló, fő tényező az elnőiesedés. A tanárok díjazása és helyzete, ahogy azt mások is megerősítik, egyenes arányban romlik a nők számának növekedésével és túlsúlyba kerülésével. Ez az állítás szöges ellentétben álló nézőpontokból következik: a szexista vélemény, miszerint egy ilyen ellentétes viszony normális, sőt természetes munkaerő-piaci mechanizmus; vagy fordítva, a "női munkát" rendszeresen alábecsülik. A munkahelyi megkülönböztetés és a nemek szerinti fizetési differenciálás megerősíti az utóbbi nézetet. Ugyanez a helyzet a női szakmabeliek nehéz viaskodásának bizonyítékával, hogy érvényt szerezzenek a jogos elvnek: „egyenlő fizetés, hasonló érték”.

A „növekvő elnőiesedés hanyatló társadalmi helyzethez vezet” tétel nehézsége abban rejlik, hogy megállapítja az okozati viszony irányát: valóban a nők növekvő jelenléte az, ami a csökkenő társadalmi elismeréshez vezet, vagy éppen fordítva, a státus további csökkenése vezet a „hímneműiek meneküléséhez”? Egy foglalkozás vonzerejét a közgondolkodás közvetlenül a férfiasághoz kapcsolja, akármilyen furcsa is ez a végkövetkeztetés. Példa erre a legutóbbi francia nemzeti propagandahadjárat, ahol a tanítás általános képe kapcsán szembevetődően inkább férfiakat mutattak be, mint nőket. Egy férfikép ábrázolása – nyílt vagy burkolt formában – azt sugallja, hogy ez fokozza vonzerőt.

A tanárok felemás helyzetét így számtalan tényező befolyásolja az oktatáson belül, és a munkaerőpiac, a gazdaság és a társadalom szélesebb kereteiben is, amelyek közül mi hármat emelünk ki. Az első a romantikus túlzások iránti csábítás, amely a múlt tekintélytisztelőténak számlájára írható. A vidéki osztályfőnökök mint közösségük tartóoszlopai élvezték a tekintélytisztelőt. Ugyanakkor azonban sok volt a rosszul képzett tanár, aki generációkon keresztül adta át a szűkös tananyagot az ifjaknak, akiknek többsége arra volt szánva, hogy az első lehetséges pillanatban elhagyja az iskolát. A munkahelyi presztízsről készült szociológiai tanulmányok lehetővé teszik a hosszú időt átfogó összehasonlítást, amely óv minket a megszakítás nélküli hanyatlás egyszerűsítő elméletétől: például a társadalom értékelése az általános iskolai tanárokról az Egyesült Államokban, közvetlenül a 2. világháborút követő évek és 1963 között, kimondottan javult. Megismételjük, óvatosan kell eljárni azokkal a túlzott elképzelésekkel, miszerint a tanárok hagyományosan magas társadalmi presztízszt élveznek.

### A tanítás vonzereje és a megfelelő utánpótlás biztosítása

A szakma vonzerejének javítása és a tanárutánpótlás biztosítása: két egymásba illeszkedő törekvés. Az természetes, hogy e kettőt együtt vesszük figyelembe. Nagy fontosságot tulajdonítunk a tanítás vonzereje növelésének, ami a leendő gyakorló tanárookra hason úgy, hogy új pályakezdők jöjjenek tanítani és a tehetséges gyakornokok ne ábránduljanak ki és ne távozzanak. Az irányelveknek és intézkedéseknek az a kettős célja, hogy javítsák a feltételeket, a tanárok díjazását, és, hogy támogassák a tanítás versenyképességét a foglalkozások munkaerőpiacán, ezáltal fenntartva vagy kiemelve az utánpótlás biztosítását.

Az ilyen törekvésekkel bíró irányelvek nagyjából átfedik egymást, de nem azonosak. Ha a cél, hogy a tanárokat megfelelően díjazzák és elismerjék, csak a jövőbeni utánpótlás biztosítása felett érzett aggodalom miatt támadna, azokat az ambíciókat el lehetne hanyagolni, ez nyilvánvalóan ellenkező előjelű eredménnyel lenne a motivációra, a morálra és az új pályakezdők minősítésére. A megfelelő tanárutánpótlás biztosítása túlmegy azokon a törekvéseken, amelyek elsősorban a vonzerő növelését érintik. Ez szorosan kapcsolódik azokhoz a törekvésekhez, amelyek rögzítik a tanárjelöltek felvételét, tanulási folyamatát és oklevél-

nek kiadását. Ezt intézkedések befolyásolják, már ahol ezek léteznek, például bizonyos hiánytantárgyak esetében, kevésbé vonzó földrajzi területeken és a lehetséges pályakezdők bizonyos köreit érintőleg. Ennél fontosabb, hogy az utánpótláshoz csak a tanárok aktuális, jövőbeni és áhított igényeivel kapcsolatban lehet fordulni. Ezt az igényt exogén tényezők határozzák meg (mint például a diákok számának demográfiai meghatározói), de más fontos irányelvek és választások is, melyek a diákok emlékezőtehetségéhez és részvételéhez, a tantervhez és a helyek betöltéséhez kapcsolódnak.

### *A tanárok iránti kereslet és kínálat analízise*

Nem kívánjuk a tanárok iránti kereslet és kínálat technikai elemzését nyújtani. Az egy külön, jól megalapozott kutatási terület. Az oktatási szakemberek sok OECD országban alkalmaznak olyan modelleket, amelyek elősegítik a rövidtávú tervezést, vagy a hosszú távú előrejelzést, bár változó előfeltételekkel és különböző változókkal. Hogy az eredményekről beszámolhassanak, még egy kis ország esetében is, óvatos dokumentációt és elemzést követel.

A következtetések, amiket le kell vonni, nem csupán technikaiak. Először is a tanárok iránti kereslet és kínálat meghatározó elemei a tényezők komplex hálóját foglalják magukba, túl a legjobban népszerűsítetteken, mint a kereslet a kínálat oldalon, és a demográfiai változások a kereslet oldalon, bármily fontosak is ezek. Másodsor, maguk a meghatározó tényezők is politikai választásokból és opciókból támadnak. Ezek nem csupán kívülről adóttak. Sőt, bizonyos értelemben félrevezető a tanárok iránti keresletről és kínálatról beszélni, amikor oktatási szakemberek akkora hatalommal rendelkeznek, hogy az egyenlet mindkét oldalán beavatkozhatnak. Harmadsor, a mennyiségi számításokkal szemben nem lehet elfeledkezni a minőségről sem. A kínálat biztosítása tulajdonképpen a jó tanárok számának fenntartását, és nem csupán a szabad posztok betöltését jelenti. Végül, fontos, hogy különbséget tegyünk a rövidtávú tervezés és a hosszú távú előrejelzés között. Az előbbi lényeges és normális eleme minden ügyintézésnek. Míg hosszú távon a legtöbb, amit elérhetünk, hogy kiemelünk néhány előre látható, lehetséges vagy valószínű fejlődési irányt, és azok politikai jelentőségét, amelyek együtt komoly figyelemre tarthatnak igényt. Ha az ilyen hosszú távú analízisek olyan válaszokat hoznak, amelyek enyhítik az előre látott problémákat, akkor a "jóslatok" hibásnak bizonyulnak, de értékük megmarad.

### *Hiány vagy többlet? Eltérő helyzetek az országokon belül*

Az információs dimenzió valószínűleg sokkal inkább megfelel a jól látható és a szabványosítottól eltérő eljárásoknak, mint az iparból és kereskedelemről történő belépés. Hogy a mért hiányt és többletet összegyűjthessék, ahhoz a figyelmet nemcsak a probléma egy részére kell összpontosítani. Az új jelentkezők és a gyakorló tanárok szakmai minőségének fontosságát már hangsúlyoztuk és még részletesebben fogunk róla beszélni. Sajátos utakon képes a hiány finom, de nagyon is létező látszator öltetni, amely rejtve marad a nyilvánosság tekintete elől. Az egyik ország háromutas osztályozást alkalmazott a következők leírására:

- a) Nyilvánvaló hiányok. Ez a hiány klasszikus formája, a tanárok különleges típusai számára van szabad hely, amelyet nem lehet betölteni.
- b) Rejtett hiány. Ebben az esetben a tárgyat olyan tanár tanítja, aki erre nincsen kellőképp felkészítve.
- c) Elnyomott hiány. Ebben az esetben a nyilvánvaló vagy rejtett hiányt úgy leplezik, hogy az órárend bizonyos tárgyainak oktatását nem a megfelelő módon látják el.

Úgy tűnik, különösen az utóbbi kategória felülmúl minden mértéket. Ezt képviseli a rejtett, de potenciálisan drámai esetet, amikor az iskola ellátását vagy egy ország politikáját egészében irányváltoztatásra kényszerítik, és kockáztatják megfelelő terület hiányában. Ez

vonatkozhat idegen nyelvekre, informatikai technológiai bevezetésre, kémiára és zenére nemzeti szinten. A tiszta, átfogó információk a testületi hiány dimenzióiról, ahol azok nyilvánvaló vagy rejtett formában jelentkeznek, fényt derítenek a tanítás jelenlegi körülményeire. Hogy az “elnyomott” hiányt érintő helyzetet megérthessük – ott, ahol a meglévő, képzett tanári testület egyszerűen nem felel meg a hivatalos elvárásoknak –, minden valószínűség szerint a létszámmellenőrzésnél komolyabb szintű elemzést igényel.

## A tanítás vonzereje

### *Kereset*

Hogy a fent idézett folyamatok jó része pénzügyi ingerektől és ösztönzőktől függ, aláhúzza, hogy a pénzügyi juttatások szintje bármely foglalkozás általános vonzerejének lényeges aspektusát alkotja. Ez sokkal inkább vonatkozik a mai költséges társadalmakra, amelyet a társadalmi törekvések, fogyasztói elvárások növekedése jellemz. A távoli és közeli múltban az OECD országokban a tanárok fizetése érzékenyen reagált a gazdasági eseményekre: az 1960-as években sok országban a tanárok díjazásának relatív emelkedését lehetett megfigyelni, ami, úgy tűnhet, hajlamos volt később lecsökkenni, különösen, ha bizonyos munkahelyi csoportokéval hasonlítjuk össze, különösen a kereskedelem, üzlet és az ipar területén. Ez a csökkenés is az általános kényszer egy aspektusa volt, amely a közszolgálati szektorra nehezedett.

A keresleti szint az egész költség és juttatáscsomag egyik eleme csupán, mely meghatározza egy foglalkozás vonzerejét. Az országos elemzések ezen a területen azonban messze járnak az átlagostól. Az összehasonlítások a módszertani és politikai problémák aknamezejét mutatják. A pénzügyi juttatások, nem anyagi jellegű juttatások, munkaórák és napok sora, ami a tanárok díjazását jellemzi, olyan mértékben különbözik, hogy a fizetési szint egyszerű összehasonlításai – amely jól ismert és bárki rendelkezésére áll minden országban – ugyanolyan valószínűséggel táplálhatnak rosszindulatú összehasonlításokat, mint ahogy megvilágítást nyújthatnak a tanárok életszínvonalát illetően. A módszertani bonyolultság sokkal inkább felnagyított, ha az a cél, hogy az irányvonalakat hosszabb időn keresztül demonstráljuk, mintsem egy pillanatfelvételt készítsünk.

Nem kevésbé tanulságos megvizsgálni a tanárok anyagi díjazásának részletes aspektusait. Az egyik alapvető változó a fizetési szint növekedése a karrier során. Az országok között nagy az eltérés, mind a fizetési számlátra tetejének eléréséhez szükséges idő, mind a kezdő fizetés és az elérhető legmagasabb szint tekintetében.

A kereseti görbe, tehát a csúcspont és a legalsó pont közötti különbség, és a kor, mely alatt az előbbi elérhető, között nem szükségszerű a kapcsolat. Például Angliában és Walesben relatíve nagy rés van a legalacsonyabb és a legmagasabb fizetések között, mégis a csúcspont már viszonylag fiatal korban elérhető. Az ellenkezője igaz Olaszországra. A különbségek skálája azt mutatja, hogy van hely az elvi választások gyakorlására, nemcsak a tanári fizetések szintjének tekintetében, hanem abban is, hogy mennyire strukturáltak és mennyire alakulnak ki a pályafutás során. Az alternatív struktúrák mérlegelése esetén azok a lényeges megfontolások esnek nagyobb súllyal a latba, amelyek a vonzó, fiatal pályakezdőket vagy a jó tanárok visszatartását érintik, továbbá ösztönzik a hosszú pályafutást. Mennyire előnyös például a gyakorlott tanárnak, hogy gyors iramban jutalmazza fizetésemeléssel, ha ezt a maximumot hamarosan eléri és a további fejlődés egyetlen alternatívája az előléptetés az osztálytermen kívül.

A pénzügyi díjazás vitája felveti az “érdem” szerinti pénzügyi pótlék, mint járulékos ösztönző vitatott problémáját is. Az ebben a kérdésben tanúsított magatartás jelentősen eltér



az országok között és az egyes országokon belül. Néhány országban a tanárok és a szakemberek a “mester” vagy semlegesebben fogalmazva a “szakértő” – vagy “vezető” – tanár fogalmát idegennek tekintik. Más országokban a szaktudás fogalmát különleges státusszal ismerik el, de nem járulékos anyagi díjazással. És megint más országokban a pénzügyi ösztönzők nyújtásának fogalma vagy komoly viták tárgya, vagy különböző kezdeményezések vannak folyamatban, vagy épp már lezárva. Ez az ügy volt az újabb viták középpontja Franciaországban. Az Egyesült Királyságban az új fizetési szerkezet, melyet 1987-ben vezettek be, első esetben tartalmazott ösztönző juttatásokat, melyeket azoknak szántak, akiket kiemelkedő teljesítményüként ítélnek meg, bár az ösztönző díjak ezen eleme az írás időpontjában még nem valósult meg. A “vezető” tanárok meghatározása Új Zélandon az oktatási rendszer jelenleg megvalósítandó, folyamatban lévő átszervezésének egyik eleme. És sok kísérlet van az érdem szerinti fizetés sémájára (és az ehhez kapcsolódó “számárlétra” koncepciójára) az Egyesült Államokban, a vele járó és gyorsan gyarapodó irodalommal.

Számos általános megfigyelést lehet készíteni ezekről a sajátos intézkedésekről és javaslatokról. Először is a nyelv és a terminológia iránti érzékenységet nem szabad elhanyagolni ezen a területen: számít, hogy az ösztönző juttatást kizárólag fizetési csekkhez adják-e, vagy hogy létezik-e új cím, és ha igen, akkor az “szakértő”, “mester” vagy “vezető”. Másodsor, az ösztönző juttatásokat a fáradozás járulékos sarkantyúinak tekintik-e, vagy ehelyett a határon túli fizetések alternatívájaként az elfogadhatóságukat és valószínű sikerüket fogja jócskán befolyásolni. Harmadszor, ilyen ösztönzők valószínűleg sokkal inkább láthatóak lesznek a gyakorló tanárok részére, mint akik szakmán kívül vannak. Ha törvénybe iktatják őket, akkor céljuk sokkal inkább a minőség hangsúlyozása és a motiváció növelése lesz, és nem új pályakezdők vonzása. Az ilyen díjazás mértéke, és hogy ez mennyire vehető igénybe, befolyásolja fogadtatásukat. Ha kis anyagi extrák vagy alig jutalmazottak, akkor hatásuk is minimális lesz. Az Egyesült Királyságban a már korábban említett példa szerint a tanárok körülbelül 55 százaléka számára van lehetőség arra, hogy 1989 őszéig ösztönző juttatásokat kapjanak (bár ez sokkal nagyobb területet ölel fel, mint csupán a “kiemelkedő” tanítás díjazása).

Összefoglalva, ha az “érdem szerinti fizetés” rendszere ösztönzőként működik, akkor elfogadható kell legyen azok számára, akiknek szánták – azaz maguknak a tanároknak. Ha a nyílt ellenkezés megmarad, akkor valószínűleg célját fogja téveszteni. Mégis megfigyelhető, hogy a differenciált fizetés elve a tanári fizetési struktúrának ha rejtett is, de elfogadott eleme. Az igazságosság kérdése és annak problémája, hogy az érdemet hogyan állapítják meg, nem kevésbé fontos, mint az, hogy a differenciálás további rendjét be kell-e vezetni a már meglévő fizetési skálába. A különböző célú pénzügyi juttatásokat érintő sémák és javaslatok során a növekedésével az ezek különböző vonásait és hatásait vizsgáló részletes elemzések és értékelések készítésének értéke is nő.

### *Nem anyagi jellegű díjazások és feltételek*

Minden ország rendelkezik saját tanulmányok és adatok sokaságával olyan tanárokról, akik rámutatnak munkájuk olyan aspektusaira, melyet ők frusztrálnak vagy eredményesnek, kiábrándítóan vagy ösztönzőnek találnak. A nem anyagi jellegű díjazások és feltételek különböző szempontjait felfedhetik az intézményes rendelkezések és olyan mutatók, mint a tanárok betegség miatti hiányzása (minden OECD országban növekvő), a veszteség aránya (még mindig alacsonyabb, mint azt riasztó újságcikkek jelentik), bár mindkét mutató a tényezők szélesebb körét tükrözi, mint azok, amelyek az iskolákhoz és osztálytermekhez kötődnek. Vagy a kérdőívek és a mélyebbre hatoló megfigyelések “puha” adataira számíthatnak, hogy az adminisztratív adatok és nyers számok mögé pillanthassanak. Mindezek az

anyagi és nem anyagi, objektív és szubjektív tényezők egymásra kölcsönösen hatnak. Egyetlen tényező elkülönítése – legyen az fizetés, mellékjuttatás, osztályméret, iskolai munka és munkaóra – valószínűleg félrevezető, ha nem vesszük figyelembe a realitásokat és a tanítás percepcióját, mint egészet.

Sok nemzeti jelentés hangsúlyozza a tanárok legfőbb aggodalmait: az „erőtlenség” és a „képtelenség, hogy a munkát a kielégítő végeredményen keresztül szemléljük”, ami munkájuk legproblematisabb aspektusa.

A tanári munka természetének számos általános vonását lehetne hangsúlyozni, mely bár nem alkalmazható egyenlően minden iskolára, főiskolára, közösségre és országra, segít körvonalazni a tanítás szakmai és társadalmi feltételeit. Először is vegyük azt a relatív elkülönültséget, amelyben mindegyikük dolgozik. Az a tanár, aki az osztályban a gyerekek előtt áll és egyedül felel tanulmányaikért, ő a norma az OECD országokban. A kísérletek, hogy csökkentsék ezt az izoláltságot, gyakran heves ellenállásba ütköznek, nem ritkán épp azok részéről, akik az ilyen erőfeszítéseket szakmai önállóságuk csorbításának tekintenék. Nagyon kevés más munka helyez ilyen kötelező bizalmat a magányos szakemberbe.

A pálya másik sajátága, hogy milyen kevésbé változik a munka jellege a pályafutás kezdetétől egészen annak végéig, amikor elbúcsúznak az osztályteremtől. Ez elrettenti azt, aki szakmailag fejlődni akar és eltökélten a tanítás területén szeretne maradni. A „vezető” tanár különböző koncepciói központi kérdéssé kell tegyék a szakmai és munkahelyi fejlődést. (Még visszatérünk a kérdéshez, hogyan lehet a tanári munka vonzerejét növelni.)

A tanári munka további vonása, hogy fizikailag és szellemileg valójában mennyire kimerítő a tanítás. Ezt a kimerültséget tovább növeli, ha a tanár „nehéz” diákokkal kerül szembe, vagy rossz körülmények között dolgozik. A tanítás száz, ezer interakciót kíván naponta. A tanár kifáradásának valósága minősítés a merész következtetésekkel szemben, melyeket néha az iskolai kutatási irodalomból vonnak le, amely támogatja a „feladattal eltöltött idő” maximalizálását. Ezt úgy kéne tekinteni, mint az osztályterem tanításra fordított effektív használatának támogatását, sem mint olyan feltevést, mely szerint a tanításra fordított idő és a nem tanítással töltött munkaidő egyensúlyát fel kellene borítani az előbbi érdekében, vagy hogy az egyén túlóra-kapacitása határtalan. A fáradtság és a megújulás igénye kell, hogy elősegítse a szabadságról és a tanítás alatti képzésről hozott döntéseket. De azon is el kellene gondolkodni, hogy nem minden időt fordítanak az osztályteremben tanításra, akár egy munkanapon, vagy egy naptári évben. Különösen azokban az országokban, amelyeket viszonylag rövid tanév, hosszú vakáció (főleg nyáron) jellemez, és ahol a tanítást tartják a fő tevékenységnek, az az érv, hogy a nem tanítással eltöltött idő alatt járulékos felkészítést és képzést kéne szervezni, csak részben hárítható el a pályával járó megpróbáltatásokra és a kimerültségre hivatkozva. Ebben az esetben, amikor a diákok még nyaralnak, az iskolaév keretein kívül van lehetőség a szakmai, tanítástól eltérő feladatok kiterjedésének kutatására. A népesség nagy része, különösen az újabb generációkban, vállalkozott arra, hogy átfogó oktatásban vegyen részt, az egyetemi tanulmányokat is beleértve. Az univerzális oktatás azzal is jár, hogy mindenki igényt tarthat oktatási „szakértelemre” saját tapasztalatai alapján, nem számít, hogy az ítélet mennyire részleges, vagy a tapasztalat mennyire elavult. Ezt megerősíti az oktatási eredmények lényegében szubjektív jellege – tudás, képességek, értékek, szokások és viselkedés. Bár kétségtelenül fontos a szülői részvétel a döntéshozatalban is, a tanár mégis különleges ellentmondásba kerül, mely a szakmai izoláció és a nyilvánossággal való együttműködés között feszül. A kollektív érzések és burkolt célzások, melyeket a tanárok iránt a közvélemény mutat, eddig kevésbé szerepeltek az oktatásszociológiában.

## Fejlesztések a jövőben

### *A tanárutánpótlás korlátozó erői*

Négy átfogó változást ismertetünk az alábbiakban. Kettő közülük úgyszólván “bizalmas” az oktatási és képzési rendszer számára, kettő a szélesebb gazdasági és társadalmi környezetből következik, amelyben ezek találhatók.

Az első az OECD országok tanári állományának öregedését érinti. A levont általános következtetés szerint „öregedtek, de nem voltak öregek”. A kiegészítő következtetés, hogy a szakma “szürkülésének” következményei egyre nyilvánvalóbbak lesznek (az egyik nemzeti jelentés, amelyet egy OECD kutatáshoz küldtek, részletes elemzést nyújt az előre látott nyugdíjazási sémáról és az újak toborzásának szükségességéről).

A második a demográfiai irányvonalak és az oktatási kereslet közti komplex és előre meg nem jósolható kölcsönhatást érinti. Ezek befolyásolják a tanulók, a diákok, a képzendők számát az egyik oldalon, és a diákok számát, akik az OECD országok felsőoktatási rendszerén jönnek keresztül, hogy csatlakozzanak az új tanárok potenciális érdekszövetségéhez a másik oldalon. A születések hosszú távú csökkenésének szerény visszafordulása, amelyet most néhány országban tapasztalni lehet, elkerülhetetlen. Ha vonatottan is, de az általános iskolai tanulók számának növekedését okozza, míg a középiskola alsóbb osztályainak lajstroma sok országban továbbra is csökken. Időközben a női részvétel növekvő aránya erős befolyást gyakorolt az általános iskola előtti előkészítés iránti keresletre, míg a gyorsan gyarapodó, iskolakötelezettség utáni szektor továbbra is igényt fog tartani az új munkaerő jelentős részére. Ezekkel a változatos igényekkel egybeesnek a demográfiai és beiskolázási trendek, hatással vannak a felsőoktatási rendszerbe lépő diákok számára, az új tanárkínálat forrására.

Ha a jövőbeni kereslet és kínálat kérdését tisztán az oktatási és képzési rendszer belső tényezői alapján kellene eldönteni, akkor a toborzási irányelvekre vonatkozó kihívás máris hatásos lenne. De a változó “külső”, munkaerő-piaci környezetnek szentelt figyelem a nehézségek egy másik forrását is sugalmazza. A bekezdést, amiből a fenti idézet származik, a következő mondat zárja: „a gazdaság más szektorainak versenye ilyen munkaerő iránt, különösen a műszaki tárgyak diplomásai iránt, nagyfokú”. Ez a legkomolyabb gond okának bizonyulhat a tanárutánpótlás fenntartásában. A gazdaság javulásával és a munkaerőpiacra kerülő diplomások kisebb csoportjaival a sokszor ismételt nehézségek, hogy hogyan csábítsuk a pályakezdőket tanításra az ipar és kereskedelem vonzásából, csak rosszabbá válhatnak. Az intézkedések, melyek a tanári hivatás vonzerejének növelését célozzák, ha sikeresek is, csak arra elegendőek, hogy megóvják attól, hogy még jobban háttérbe szoruljon.

Vajon a változás mértéke hiányt okoz az általános szakértelem terén, vagy az élesedő versenyt a munkaerőpiac bizonyos területein fogják csupán érezni, továbbra is vita tárgya marad. Az OECD *Munkavállalási Kitekintés* címet viselő konkrét elképzelése – összehasonlítva jelenlegi és jövőbeni munkaerő-piaci és népességi adatokat – támogatást nyújt az oktatási és képzési rendszerek, mint a munkaadók és más alkalmazási szektorok új pályakezdőkért folytatott nagyobb versenyének általános elméletéhez. Mert minden országot tekintve, amelyre adatok találhatók, a 15 és 45 év közötti tízéves csoport 2000-re jósolva 15–25 évet öregszik. Ennek a csoportnak a nagysága minden esetben kisebb lesz, mint 1987-ben volt, és a számok a csoporton belül, melyre munkaerőként számítanak, ugyancsak esni fognak. A verseny valószínűleg fokozódni fog. Ennek lehetséges hatása aggodalom tárgyát képezi nemcsak az oktatás, hanem a közhivatalok más területein is, melyek a fiatalok felnevelésére számíthatnak (ezek közé tartozik a katonai szolgálat és az egészségügyi szektor). A verseny így nemcsak az iparral és kereskedelemmel áll fenn, hanem más szolgálati szektorokkal is, melyek hasonló toborzási nehézségekkel küzdenek.

A negyedik fő tényező szintén tekinthető külső befolyásként, mely az oktatási rendszer dinamikájára, azaz a nők munkaerő-piaci viselkedésére és tapasztalataira hat. A nők nemcsak a tanári testület mindenkori fő arányát képviselik, de akik egy idő után, míg családi vagy más okok miatt távol voltak a tanítástól, visszatérnek, életadó forrását alkotják az utánpótlásnak. A nők éltető szerepe nem kérdéses. Miért kell, hogy ez a szerep az elkövetkezendő években mégis aggodalomra adjon okot?

A már bekövetkezett változások óvatosságot sugallnak a női tanárok kínálatának bőségét tekintve. Amint a nők munkaerő-piaci magatartása és tapasztalata egyre inkább kezd hasonlítani a férfiakéra, különösen azokéra, akik főiskolát végeztek, ugyanazok a tényezők, melyek elbátortalanítják a férfiakat, hogy elkezdjenek tanítani és a pályán is maradjanak, hasonlóan hathatnak a nőkre is. Ilyen konvergencia a mutatók számában látszólagos. Az általános női munkaerő-résztvételi arányok még mindig növekednek, az életciklus-résztvételi sémák nagyobb hajlandóságot mutatnak hivatalos szolgálatra, vagy a múltbelinél rövidebb szünetekre a munkában, emellett a női jelenlét növekedett a különböző tekintélyes foglalkozási területeken, mint pl. jog és gyógyászat (néhány OECD országban ráadásul drámaian). A női főiskolai hallgatók véleménye a munkával és karrierrel szemben hasonlóságot mutat a férfiakéval. Ha az 1990-es évek munkaerő-piaci helyzete a nagy szakértelmet igénylő szektorban a hiányok és a pályakezdőkért folytatott heves harcok terévé fejlődik; amint ez valószínű, akkor a nők munka- és karrier-ambíciói várhatóan nagy arányban fognak növekedni. A tanítás aligha szerepel majd a tehetséges és jól képzett nők döntése között, hacsak nem változik számukra sokkal vonzóbb távlat.

### *Kulcsfontosságú politikai következtetések*

Hogy ez a fejlődés hogyan következik be az OECD országokban a következő évtizedben, azt előre nem lehet látni. Nem várható, hogy a tanári utánpótlás bizonyos fokú összeomlásához vezetnének az események. A legrémisztőbb figyelmeztetések mindig túlzóak voltak, a jövő viszont egyszerűen túl sok ismeretlent tartalmaz. De a fejlődés összes konzekvenciája sem lesz mind negatív. Az idősebb tanárok nyugdíjazásával például előlépési lehetőség nyílik a fiatalabb munkatársak számára. A fent említett forráskönyv szerinti változások mindazonáltal arra figyelmeztetnek, hogy komolyan törődjünk a szakma vonzereje növelésével.

Ami a tanárképzést illeti, az a végkövetkeztetés, hogy mind a szolgálat előtti, mind a szolgálat alatti képzés az eddigieknél is nagyobb fontossággal bír majd. A szolgálat előtti oktatás kapacitása és minősége életfontosságú, hogy létező és jövőbeni hiányokat oldjon. Ez a kapacitás mégis drasztikus csökkenéseket szenvedett a közelmúltban sok OECD országban, míg a minőség, ahogy arról a következőkben szó lesz, olyan terület marad, ahol a javítások megvalósíthatóak. Továbbra is fontos, hogy ellenálljunk a kísértésnek: ha a tanárhiány súlyosabbá válik, nehogy azt higgyük, hogy a képzési színvonal csökkentése járható, abban a reményben, hogy ezáltal több pályakezdőt lehet toborozni. A törekvés, hangsúlyozzuk, a jó tanárok megfelelő utánpótlásának a biztosítása.

A tanárok még kiterjedtebb szakmai továbbképzésének érvei sürgetőbbek, mint valaha. A gyakorló tanárok nagy számának biztosítása mellett, akiket arra szántak, hogy a szakmában maradjanak, a következő 10–15–20 évben kettős a törekvés: növeljék az oktatás rugalmasságát a változásokra, és javítsák a tanárok szakmai helyzetét és megelégedését. Ezek a törekvések azt sugallják, hogy fordítsunk komoly figyelmet a felsőoktatás előkészítésére és minősítésére, ez felruházza a diákokat a "többértékűség" eszközével, amely jobb mozgásképességet enged, egyrészt a tanítás felé, másrészt el ettől a területtől. A tanári testület új forrásának keresését tovább kell folytatni és támogatni. Mégis, amíg ez a hivatás az elismerés és megjelenés problémáitól szenved, ahogy sok országban ez a helyzet, addig nem feltételezhető, hogy

ezeknek a forrásoknak lecsapolása nyílt lesz, se nem fogja szükségszerűen eredményezni a tanárok főállású alkalmazását. Részmunkaidős és a munkát megosztó intézkedések hatásosabbak lehetnek. A lehetséges csapdákat jelezni kéne. A "többségtékű" szolgálat előtti képe-sítés nem szabadna, hogy a tanárok felkészítésének elfogadhatatlan felhígítását jelentse, és azoktól a tanároktól, akik nem hagyományos úton kerülnek a pályára, sem várható el, hogy ellenálljanak az osztálytermi élet keménységének, anélkül, hogy megfelelő felkészítést és folyamatos támogatást kapjanak. A munkamegosztási és mobilitási sémák, különösen a műszaki és szakmai területen, nagy foglalkoztatási lehetőségekkel máshol, valójában egy hálózatot eredményezhetnek, amely a tanári testületből ered, nem pedig fordítva. Fonák módon a jó kapcsolatok eredménye más foglalkoztatási szektorokkal, mobilitási, és munkahely-megosztási intézkedésekkel és megfelelő továbbképzési programokkal, az lehet, hogy az oktatási rendszer úgy viselkedik, mint egy munkaközvetítő ügynökség. Iskolák és főiskolák így „saját sikerük áldozataivá” válhatnak. A célok, amelyekre elősorban akkor töreked-nek, amikor a kulcstantárgyak elégtelenségeivel akarnak szembeszállni azért, hogy a ha-gyományostól eltérő utakat létesítsenek az eltérő háttérű és tapasztalatú munkásoknak és szakembereknek, igazodhatnak a tanerő minőségének javulása érdekében is. Hogy rendel-keznék-e avval a hatással, az csak a gyakorlatban elfogadott kritériumok és konkrét bizonyí-tékok alapján dőlhet el. A változatos háttér önmagában még nem garancia a minőségre, amely a diákok számára a tudás és szakértelem hatásos továbbadását szolgálja. Másrésztől viszont valószínű, hogy az érettség, a különböző élethelyzetek megtapasztalása és a szakmai motiváció, melyet egy jelentős karrierváltozás megvalósítása tartalmaz, eleve hajlamossá teszi a nem hagyományos pályakezdőket, hogy jó szaktanárokká váljanak. Ha már egyszer kivá-lasztották őket, kulcsfontosságú követelmények az ilyen pályakezdők részéről a hasznos és jól szabott bevezetés az oktatásba és tanításba valamint a garantált lehetőség, hogy igénybe vehetik a szakmai támogatást.

Végül, a törekvés, hogy jobbjítsák a tanárok karrierjét, különleges megfontolást követel. A tanárutánpótlás fenntartása legalább annyira jelenti a jó tanárok megtartását, mint az újak vonzását. Ezért figyelmet kell fordítani a kereset mértékére, a fejlődés lehetőségére és az előlépésre.

Annak a lehetsége, hogy a tanítás, mint karrier vonzerejét fokozzák, túlmutathat azon, hogy átalakítsák az adminisztratív vázat, amelyen belül a tanárokat fizetik és előléptetik. Ez magában foglalja például, hogy helyrehozzák a szembeszökő egyenlenségeket a nemek között, vezetői pozíciókban. Ha a nők továbbra is a jövőbeni tanárutánpótlás első forrását alkotják, akkor ez igényt fog teremteni arra, hogy vonzó karrier-lehetőséget lássanak benne, ne csak munkát.

A javuló karrierszerkezet megkérdőjelezheti azt a gyakorlatot, miszerint a tanárok továbbra is egész éven keresztül, teljes munkaidőben dolgoznak a nyugdíjkorhatár eléréséig. Az osz-tálytermi munka rugalmasabb kombinációi egyéb szerepekkel és feladatokkal az iskolán belül, csakúgy mint a részmunkaidős intézkedések oktatási ügyintézésével és más vállalkozá-sokkal, a tapasztalt tanárok számára adminisztratív összetettnek bizonyulhatnak, de ked-vező eredményekkel szolgálhatnak. Jelentősen csökkenthetik a tanárok kimerültségét és kiegészét, lehetővé téve, hogy a nyugdíjkorhatár után, aki kívánja, tovább dolgozhasson. Bizonyos feladatok és lehetőségek "lefelé" is hozzáférhetővé válnának, ösztönzőleg hatva a fiatalabb tanárookra. Ezek lehetővé tennék a "vezető" tanár működését különleges helyzetek-ben anélkül, hogy az az "első az egyenlők közt" gondolatát tartalmazná.

## A tanárok oktatása és képzése

### *Ellentétes következtetések a kutatásból*

Ha közvetlen, feltételes tanulságokat vonunk le az áttekintett kutatásokból, felmerülhet egy nehézség, mégpedig az, hogy ezeket ellentmondásos következtetések alátámasztására lehet használni. A tanárok jellegzetes vonásaival foglalkozó irodalom általánosan negatív következtetése az, hogy csupán néhány következetes kapcsolat azonosítható a szakmai oktatás és képzés különböző aspektusai és a diákok teljesítménye között. Ezt néhányan úgy értelmezték, mintha a kutatások sugalmazták volna, hogy nem nyújtanak egyértelmű támogatást azoknak a javaslatoknak, hogy a leendő tanároknak vagy a kezdeti oktatás bizonyos magas minimum szintjére van szükségük, vagy gondosan tervezett programokra, melyek tárgyi tudást vagy pedagógiai ismereteket és gyakorlatot foglalnak magukba. Evvel szemben a tanárok alkalmasságának kutatása erősen támogatja a tanítandó tantárgyak szilárd megalapozottságának igényét, míg a tanítási stratégiákról szóló irodalom kezkesedik a pedagógiai tudás és technikák jó irányító szerepének fontosságáért.

### *A tananyag ismerete*

A jelenlegi kutatási irodalom áttekintése és a logika alátámasztják annak szükségszerűségét, hogy a pályakezdő tanárok jól tudják a tananyagot. E tudás mélysége és szélessége egy bizonyos területen kritikus azok számára, akik avval vannak megbízva, hogy megadják a diákoknak a lehetőséget, hogy részt vegyenek összetett kognitív tevékenységekben. Hogy mennyire kellene meghatározni a megkövetelendő színvonalat, az teljesen világos. A tanárok jellemző tulajdonságaival foglalkozó tanulmányok eredményei óvatosságra intenek, hogy ne fűzzünk reményeket a könnyű válaszokhoz.

A problémák, a gyakorló tanárok számára sokkal súlyosabbak. A tárgyi tudás az elmúlt években nőtt, különösen a természettudományok, a nyelvészet, a kognitív tudományok, a fejlődépszichológia, a történelem, a szociológia, a közgazdaságtan és a matematika területén. Annak szükségessége, hogy lépést tartsanak ezzel a fejlődéssel, maga után vonja a jó minőségű, folyamatos szakmai fejlődés igényét. Elméleti kritikusaink az Egyesült Államokban mégis olyan messze mennek, hogy kijelentik: „a szakmai továbbképzés valószínűleg az egész oktatási vállalkozás leggyengébb láncszeme”. A továbbképzés fontossága minden OECD ország számára visszatér az egész jelentésben.

Az igény, amely a kutatásokból és a folyamatos vitákból következik, hogy a tanárok legyenek jól felkészültek abban a specifikus témában, amelyért felelősek, és ugyanúgy legyenek általánosan kompetensek – olyan szükség, mely sokkal gyorsabban alkalmazható középiskolai szaktanárok esetén, mint az általános iskolai tanárnál, bármi is legyen az ő szakterülete. Ez arra emlékeztet minket, hogy csupán annak biztosítása, hogy a tanárok bizonyos szintű képesítéssel rendelkezzenek, távol áll a jó tanítás kielégítő feltételeitől. Az alábbiakban a tananyag tudásával foglalkozunk, nem pedagógiai szervezési szakismeretekkel. Ez magában foglalja azt, hogy a tanár tudása a tanítandó tárgyra vonatkozik. A nyilvános vita gyakran hajlamos volt a tanárok háttérképesítésére összpontosítani, elkülönítve a szolgáltatás előtti vagy a szolgálat alatti képzés minőségétől, annyira, hogy a képesítéseknek a tanításra vonatkozó jelentőségét meglehetősen elhanyagolták. Némelyik OECD ország arra törekszik, hogy helyreállítsa ezt az egyenlőtlenséget. Ez azt is magába foglalja, hogy a tanárképzési irányelveket jól össze kellene hangolni a tantárgyiakkal, már ahol ez lehetséges. Ebben akkor támad komoly nehézség, ha a tananyag állandó, gyors változás tárgya. A változásnak ez a forrása kellemetlen, kiemelkedő kihívás a mai tanárok számára, amit a következőkben részletesebben is tárgyalunk.

### *Pedagógiai képzés, a tanultak megértése*

Míg néhányan nem értenek egyet avval, hogy a tanároknak szükségük van arra, hogy tudásuk szilárd alapokon álljon még akkor is, ha ez az alap sok tanár számára nem könnyen definiálható; sokkal kisebb az egyetértés a pedagógiai képzés fontosságát és a tanulók, az ő tanulási folyamatuk megértését illetően. Létezik egy közös és megfontolatlan nézőpont, amely szerint bárki, aki megfelelő tárgyi tudással rendelkezik, az tanítani is tud. Ezt az Egyesült Államok néhány államában egyre inkább átviszik a gyakorlatba azáltal, hogy olyan irányelveket fogadnak el, amelyek szerint a leendő tanárok kisdiplomát szereznek egy tantárgyi főszakkal, és ezzel a képzettséggel a gyakorlati tapasztalatokat az iskolában szerzik. A kutatás különleges óvatosságot sugall annak feltevésénél, hogy a tananyag elsajátításának erős szorgalmazása hangsúlyozandó a pedagógiai és tanítási szakértelem kárára.

A tanári gondolkodást vizsgáló tanulmányok alábecsülik a tárgyi és pedagógiai/pszichológiai tudás közti éles kettősség hamis jellegét. A tanároknak szükségük van a tanítási stratégiák készletére, amelyek mélyen ágyazódnak a tartalmi környezetbe. Az általános tanítási stratégiákról készült kísérleti tanulmányok eredményei eleget ígérnek ahhoz, hogy sugallják: ezeket a tapasztalatokat bele kéne foglalni a megfelelő tárgyakat tanító tanárok szolgálat előtti és szakmai továbbképzésébe. A tanárokat tájékoztatni lehetne a különböző kutatáson alapuló tanítási stratégiák erősségeiről és gyengeségeiről, és hogy mely körülmények között hatásosak. Ez például felbátorítaná a tanárokat, hogy készletük tartalmazzon "aktív" tanítási stratégiát. Minden szinten hasznukra válna, ha ismernének olyan módszereket, mint a tanulás elsajátítása, párok és eltérő korúak egymást segítése, kooperatív és csoportos tanulás; és tudhatnák, hogy mikor alkalmazzák ezeket. Mi több, a pályakezdőknek érteni kell néhány megközelítésnek a megvalósításában működő kényszereket, annak érdekében, hogy elkerülhessék mechanikus alkalmazásukat és a nemkívánatos mellékhatásokat. Nem minden iskola, vagy közösség tudja elfogadni a törést, amely a páros korrepetálással, a csoportos tanulás néhány formájával és azokkal a stratégiákkal jár együtt, amelyeket arra terveztek, hogy a tanulókat belevonják az aktív problémamegoldásba. A tanítás szempontjából fontos továbbá, hogy a tanárok tudatában legyenek az egyéni különbségeknek, melyekkel minden valószínűség szerint találkozhatnak munkájuk során; és a megfelelő pedagógiai stratégiáknak, hogy ezekhez a diákokhoz fordulhassanak.

### *Néhány oktatáspolitikai fejlesztés*

Az aktuális fejlesztések az OECD országok széles körében bizonyos egységes irányzatot mutatnak, amelyek megfelelnek a kutatás által javasolt irányoknak. Például a tanári felkészítés idejét általánosan kiterjesztették, bár nem szükségszerűen egyforma súllyal a tárgyi és a pedagógiai képzés terén.

A CERI (Oktatáskutató és Innovációs Központ) beszámolója a tanárképzés irányzatairól megjegyzi, hogy a továbbképzésben résztvevő tanárok számára nyitott marad a kérdés, hogy milyen sokáig tartson a teljes képzésük, tartalmazzon-e szakmai/pedagógiai elemeket. Sokfelől elhangzott a javaslat, hogy azt ki kellene terjeszteni, különös hangsúlyt helyezve az osztálytermi tanítás felkészítésére, mely magába foglalja azt a képességet, hogy az iskolai tanulást kapcsolni tudják a külvilág fejlődéséhez. A jelentkezők alacsony száma elbizonytalaníthat egyes szakembereket és intézményeket, hogy elfogadják ezeket a javaslatokat.

A szakmai továbbképzésről közismerten nehéz részletes információkat szerezni. Ezek nagy része informális keretek között, magukban az iskolákban és főiskolákon zajlik. Ezek közül sok rövidtávú. A szervező hatóságok is sokfélék. A statisztikák hiányosak, bár javíthatók. Mindazonáltal maradnak a szembeszökő különbségek az egyes országok gyakorlatában, és

a nyers számok mögött számos megválaszolatlan kérdés marad a leendő és gyakorló tanárok részére kínált kurzusok minőségét és relevanciáját illetően. Néhány ország beszámol arról, hogy megköveteli a tanárok felkészítésében a pedagógiai képzés részarányának növelését. Ez magába foglalja a tanegységek körülbelül negyedét, ötödét, amelyet 5–6 év alatt kell megszerezni, ennyi szükséges pl. Finnországban, hogy valaki szaktanárrá váljon, ellentétben pl. Görögországgal, ahol az egyetemi, vagy avval egyenértékű diploma birtoklása önmagában elég.

Nem kevesebb a szembetűnő ellentét a tanítási gyakorlatra, mint a szolgálat előtti felkészítés elemére szánt időt illetően sem, akár mint a program integrált részét, vagy mint kész beiktatási szakaszt tekintjük. A tanárok felkészítése még mindig túlnyomórészt felsőoktatási gyakorlat, kevés összefüggő tapasztalattal az iskolai helyzetről. Van, ahol eltérő utat követnek. Németországban például a tanítási gyakorlat már régóta beépült az alapképzésbe. A próbaidőszak, amely tizennyolc hónaptól két évig tart, magában foglalja a tanítást felügyelet alatt és kurzusmunka keretében, és teljes tanári státus csak a próbaidőszak végén, a második államvizsga teljesítése után érhető el.

Van néhány ország, ahol – ellentétben az Egyesült Államok gyakorlatával – a középiskolai tanárok részére szervezett képzés pedagógiai részének nagyobb fontosságot tulajdonítanak. Ez tükrözi azt a felfogást, hogy a felkészítés, amely túlságosan magas szintű, nem valószínű, hogy eléggé összehangolható a diákok és az iskolák szükségleteivel. A középiskolák felsőbb osztályait tanító tanárok előkészítésének reformja Hollandiában például a felső szintű tanulmányok 6 évről 4-re történő csökkentését eredményezte, továbbá egy haladó, egyéves kurzus bevezetését, aminek legalább a felét a tanítási gyakorlatra szánják.

Kutatási tapasztalatok szerint a tantestületnek szüksége van arra, hogy jó alapokkal rendelkezzen azokon a területeken, amelyeket tanítani fog és jól értesült legyen a pedagógiai elméleteket és technikákat illetően. Ez felveti a tanárképzés és az egész oktatási rendszer közötti összefüggés kérdését. Dániában és Svédországban például a kötelező iskolázást érintő reform fő irányát az általános és középiskolai képzés közötti merev határok lebontása jelenti. Néhány országban, mint például Hollandiában az általános iskola előtti és az általános iskolai szint nagyobb integrációjára törekednek. Sok országban a szakmai oktatás fejlődését a nagyobb fokú elméleti és általános rész bevezetése jellemzi, de azt nem feltétlenül tanítja ugyanaz a tanár. Ésszerű összefoglalni, hogy a tanárokkal szemben támasztott követelmény, miszerint a diák korához kapcsolódó speciális tudással és a tananyag szakszerű ismeretével rendelkezzen, annál megerősítettebbé válik, minél szélesebb körű a tanár megbízatása.

Mennyire kell egy tanárnak szakosodnia? E tekintetben szerteágazó irányzatok vannak jelen a különböző tagállamokban. Függetlenül az érvektől, melyeket az egyes tantárgyakra fordított figyelem mellett felvonultatnak, a nagyobb specializáció nyilvánvaló járulékos következménye – különösen amennyiben ez a tanulók korára és osztályára utal – annak a mozgástérnek a csökkenése, amely a tantestületek mobilitását, átcsoportosítását érinti, dacára például a beiskolázás állandó változásainak. Ez a mozgástér nem minden esetben lehet nagyon széles; talán kisebb a lelkesedés azoknak a tanároknak a munkájáért, akik a különböző iskolai szintek határán, hol itt, hol ott tanítanak, köszönhetően a diákok beiskolázásának apályára és dagályára. Természetesen mindig lesz rá mód, hogy a szakmai továbbképzés hosszabb periódusait a tanárok áthelyezésére és átképzésére használják. Aki azt feltételezi, hogy a legtöbb tanár egyenlő módon alkalmas a tanítás minden típusára, az komolyan alábecsüli a szakmai tudást. Ez nem kevésbé igaz a szakértő elemi iskolai tanárra, aki rendelkezik avval a kreatív képességgel, hogy átadja a tanterv teljes skáláját, jó alapot teremtve evvel a tanuláshoz és a gyerekek fejlődésének megértéséhez; csakúgy, mint a szaktanárok a maguk speciális területén.



## A tanár értékelése

A kutatások ironiája, hogy a tanárok jellemzőivel foglalkozó irodalom legnagyobb része – amely felfedhetne néhány konzisztens kapcsolatot ezen jellemzők és a diákok eredményessége között, és segítene táplálni a konkrétabb értékelés iránti igényt – képtelen megmutatni, hogy mit kellene ennek az értékelésnek tartalmaznia. Egyetértés hiányában, hogy mi is alkotja a “kompetenciát”, “tehetséget”, vagy az “alkalmatlanságot”, két alapvető módszert támogatnak a kezdő tanárok minőségének meghatározására az Egyesült Államokban. Az első az írásbeli tesztelés előre megállapított ismérvek alapján, avval a szándékkal, hogy a kezdő tanárok tudásszintjét ellenőrizzék. A második, hogy megállapítsák képzésük természetét, tényanyagát és minőségét. Mindkettő problematikus. Az eredményeket rutinszerűen igazítják ahhoz, hogy a folyamatokat a tanárok utánpótlásához és keresletükhöz illesszék. Noha képesek voltak arra, hogy megváltoztassák a kezdő tanárokkal szemben támasztott követelményeket, a tanárképzés minőségének javítása nem mindig egyértelmű. Fellengzősebben: tekintettel a tesztelésre, soha nem létezett egységes logika vagy elmélet, amely által struktúrálni lehetett volna az értékelési eszközöket, sem az eszközök nem bizonyultak jónak, hogy megjósolják a diákok tanításának jövőbeni minőségét. A tanárok verbális eredményei és a diákok teljesítménye közötti szerény kapcsolat alapján mégis van egy kis közvetlen empirikus bizonyíték a tesztelési irányelvek támogatására.

A fenti két módszer, bármennyire is lehetnek kétségek megbízhatóságukról és érvényességükről, nyilvánvalóan érvényesebb a pályakezdők osztályozására, mint a gyakorló tanárok értékelésére, hacsak nincs valami jó okunk azt gyanítani, hogy az írásbeli teszt által értékelt tudás valójában értékcsökkenést szenved a tanár karrierje során. A kutatás javasolja, hogyan kellene az értékelési módszereket megtervezni a már munkába lépett tanárok számára. Az elmúlt néhány évben az Egyesült Államokban számos állam és iskolai körzet rendelt el tanári kompetencia-értékelést, ezeket a módszereket gyakran az alkalmazás feltételeként használva.

Bár értékes ez a munka, nagyon is reális korlátai vannak a vizsgálat közvetlen alkalmazhatóságának – a jó gyakorlat ígéretes mutatói nem azonosak a tanítás egységes szabályaival. Először: azok az elemek, amelyeket hatékonynak ítélt meg, korlátozott általános relevancia korrelációján alapulnak; a legjobb esetben is csak az olvasás és matematika jól struktúrált tananyagának tanítására vonatkoznak, a korai iskolai években. Másodszor: alternatív megközelítések lehetnek hasonlóan hatékonyak. Nemcsak, hogy jól taníthat két tanár egymástól eltérő módszerekkel, de a jó tanár folyamatosan adaptálja technikáit és módszereit a diákokhoz és körülményekhez. Harmadszor: a megfigyelésen alapuló megközelítések alacsony megbízhatóságot és még alacsonyabb tartósságot mutatnak, abban az értelemben, ahogy ezeket konstruálták, azaz, hogy növeljék a diákok teljesítményének mutatóit. Sok múlik azon, hogy mi is az értékelés, ki irányítja, hogyan fogják a későbbiekben fejleszteni, és nem utolsósorban, vajon ez az egyedüli alapja-e minden döntésnek, amely a tantestületet érinti. A tanári kompetencia értékelésének definitív összefoglalásáért folytatott kutatás meglehetősen eltérő vállalkozás ahhoz a számtalan értékeléshez és méltatáshoz képest, melyet naponta végeznek az oktatási gyakorlat normális menetében. Ezért valószínűleg érdemes megkülönböztetni az “értékelést” és a “méltánylást”, ahol az előbbi a tanári feladatok, munka és produkció értékelésének sokszerűségéből bármelyikre is utal, sokféle kritériumot használva, míg a “méltánylás” általában a tanár kvalitásainak teljes értékelését jelöli, bár mindkét kifejezést használják váltakozva, hogy különböző keretek között és különböző országokban az eltérő eljárásokat jelöljék velük.

Egy megfontolás, amelyet a néha heves ellentétek közepette hajlamosak elhanyagolni, az a fok, ahol az értékelés, sőt még a méltányolás is az oktatási élet velejárója lesz. Ez érvényes

akkor is, ha a kérdésben forgó ítélet akár a leendő tanárok alkalmasságát érinti, akár a jelenlegi pályakezdőt és az ő kezdeti tevékenységét, akár egy szakosztály vagy egy iskola vezetését, vagy a testület tagjainak kiválasztását az előléptetésre. Az értékelések minden esetben eltérőek. Néhány lehet csupán az intézet belső ügye, míg mások külső ellenőrt igényelhetnek, aki megfigyeli a gyakorlati idejüket töltő tanárokat, vagy tagként részt vesz az új iskolaigazgató vagy helyettes kiválasztásában. De ezekben az esetekben az ítéleteknek és értékeléseknek pontosnak kell lenniük. Valóban, bizonyíték van arra az észrevételre, miszerint a tanári értékelést alaposabban, sőt hozzáértőbben kellene elvégezni, annak érdekében, hogy biztosítsák a szabályszerűséget a testületi tagok számára, akik ebben részt vesznek; és, hogy védjék a tanulók és diákok oktatási érdekeit.

Ezek a példák arra szolgálnak, hogy megdöntsék azokat az érveket, hogy a tanítás túl bonyolult ahhoz, semhogyan értékelni lehessen, és hogy óvatosságra intsenek az egész tantestület rendszeres méltányolásának primitív követelését illetően. Ezek a követelmények hajlamosak komolyan alábecsülni a ráfordított költségeket. A teljes méltányolás, amely osztálytermi megfigyelést, a tanári tudás értékelését, a rangidős kollégák és a kérdéses tanár aktív részvételét és a méltányolás implikációinak alapos vitáját tartalmazza, akár szakmai fejlődéshez, akár előléptetéshez, költséges vállalkozás lesz. Sokkal inkább igaz ez, ha a méltányolás eredménye az a döntés, hogy a tantestületi tagnak szakmai továbbképzésen kell részt vennie, ami magával hozza a saját költségeit is. Az alapos méltányolás, mely kiterjed az egész rendszerre, minden valószínűség szerint költséges vállalkozásnak bizonyul.

A méltányolás egyik fajtája, amely széles nyilvánosságot vonz, az a minimumkompetencia-sémák választéka, amelyet az 1980-as években iktattak törvénybe az Egyesült Államokban, hogy teszteljék az olvasási és számolási készség alapvető szintjét a tanárok, sőt még az oktatási ügyintézők körében is. Becsmérlői fenntartották, hogy a tesztek nem a tanításban követelt szakismeretek és tudás szintjét tükrözik, amire az volt a válasz, hogy a követelt színvonalat alacsony szinten állapították meg, a sikeres vizsgák aránya kielégítően magas, kevesen tudnának ellentmondani a gyerekeket tanítók ilyen alacsony követelményeinek. Valójában jogosabb az aggodalom azért, hogy ez az értékelés egyáltalán azóta szükséges, amióta a kezdeti kiválasztás módszerei voltak olyan hanyagok, hogy azoknak, akik ismétleten megbuktak a teszten, megengedték, hogy elfoglalhassák helyüket.

Hogy a gyakorló tanárok méltányolása irányítható-e a tanítási szakértelem és képességek megfelelő tükröződése nélkül, ellentétben a háttértudással, az bizony kérdéses. Ahogy azt *Bolton* kifejezte: „a tanárok méltányolása a közvetlen megfigyelésen alapuló osztálytermi, vagy előadói tevékenység értékelése nélkül, minden valószínűség szerint veszett ügy”. Nem meglepő módon vannak kétségek, melyek kifejezésre jutnak az Egyesült Államokban a Nemzeti Tanári Vizsga – írásos, többféle választást megengedő teszt – mint a jövőbeni tanárok alkalmasságának érvényes és megbízható mutatójának használata miatt, még akkor is, ha csak mint az új, pályakezdő tanárok induló osztályozási eszközeként használják. Más állami szintű tesztek is hasonló korlátozásokat szenvednek. A problémák nagyobbak, ha gyakorló tanárok értékelésére szánják őket. E vizsgabizottság három különböző időben fogja értékelni a tanárokat, avval a szándékkal, hogy megállapítsák azt a minimális kompetenciát, ami az állami engedélyezéshez szükséges; míg a hivatásos tanárok standardjának tanácsa a tanárokat néhány évi tapasztalatszerzés után, önkéntes alapon fogja értékelni. Túl korai még arról beszélni, hogy ezek a változások mennyire felelnek meg a kritikusok aggodalmainak.

Hogy az értékelések mennyire fognak az iskolákon alapulni, vagy igénybe vesznek-e külső méltányolást más testületektől, az a kérdéses ország hagyományaitól függ. Bizonyos OECD országok, elsősorban a skandináv régióban, ellenállást mutatnak azt az elképzelést illetően, hogy az iskolákat megnyissák a külső felügyelet számára (a felelősségre vonás és a tüzetes

vizsgálat ugyanazon funkcióinak némelyikét a szülők és a közösség aktív részvételével is lehetne tölteni az egyes iskolák működésében). Más esetekben – mint Belgiumban, az Egyesült Királyságban, Franciaországban, Hollandiában, Írországon, Olaszországban, és Új Zélandon – a felügyelőség egy megalapozott, bár nem szükségszerűen ellentmondásmentes eleme a rendszernek. A tanárok számára a gyakorlati időszak végén általános felügyelőségi feladat az alkalmassági vizsgálat a teljes státus betöltéséhez.

A gyakorló tanár számára a felügyelőségi szerep messzebbmenő következményeket rejthet, magába foglalva a pályafutást és a résztvevő személyzet előrelépési lehetőségeit. Franciaországban például a felügyelőség pedagógiai teljesítményük alapján időszakonként osztályozást ad az egyes tanároknak az iskola által elvállalt köteleességek adminisztratív teljesítésének értékelése mellett. Ez határozza meg, hogy a tanár követi-e a három pályagörbe valamelyikét a kereseti skálán (gyors, közepes, lassú) és végül hatással lehet-e a további előléptetési lehetőségekre, ha a maximumot elérte. Manapság Új Zélandon a tanár kérheti egy felügyelő értékelését, ha bizonyos számú évet elért, amelyet aztán úgy ismertetnek, mint az előléptetésért való jelentkezés részét. A közös igény, hogy a méltányolás szakmai fejlődéssel kellene, hogy járjon, nem díjazással, amire a külső szándék hajlamos, másfelől viszont az értékelés néhány formáját kellene magába foglalnia. A kérdés újra visszatér oda, hogy ebbe hogyan lehetne belefogni, és hogy az érvényesség és méltányosság kritériumait mennyire teljesítik.

Ha egyszer a minősítési eljárás majd túlmutat a szakmai ismeret általános jellemvonásain, hogy a tanárok bizonyos csoportjaira irányulhasson, azonnal nyomasztóvá válnak majd az objektivitás és méltányosság követelményei, különösen, ha a minősítés eredménye az alkalmazotti státus vagy az előléptetés döntéseiben fog szerepet játszani. Mivel a tanárok nagy része nő, a vezető pozícióban lévők pedig férfiak, ezért nagy gondot kell fordítani arra, hogy biztossá a megkülönböztető ítéletek elkerülését. A tanárok törvényes státusa és kinevezése erősen befolyásolja a minősítés mechanizmusainak potenciálját, akár időszerű, akár tervezett. Ahol a tanárok közszolgálati tisztviselők, garantált kinevezéssel, mint sok európai országban, a minősítés radikálisan új formái nem egykönnyen férhetnek meg a gyakorlattal. Másrészt viszont, ahol ezeket a feltételeket revízióknak vetik alá – például ahol a kinevezés többé már nem biztosított (mint Hollandiában és Svédországban), vagy kötelező az újraengedélyezés (mint az Egyesült Államok néhány államában), bizonyos eljárások a tanárok képességeinek minősítésére, hogy megfeleljenek bizonyos szabványoknak – szerves eleme lehetnek a változásoknak.

Egy elv, amellyel mindenki egyetért, de amelyik számtalan buktatót képez a gyakorlatban, hogy a gyenge tanárok további működése senki érdekeit nem szolgálja. Egyes országok az eltávolítás mechanizmusaival extrém esetekre rendelkeznek, de ezek jobbára csak a bűnügyi vagy erkölcsi vétségek elítélteire vonatkoznak. A célból, hogy megőrizték a kompetens tanárok jó hangulatát, és hogy egyúttal védjék a fiatalok ésszerű oktatáshoz való jogait, kellenének olyan mechanizmusok, hogy azokat, akik nyilvánvalóan cserbenhagyták diákjaikat és kollégáikat (és amikor már az újraképzés vagy áthelyezés ésszerű törekvései kudarcot vallanak), más beosztásba helyezték, lehetőleg az oktatáson kívülre. Bolton szavai szerint ezek a tanárok: „...a tanári testület teljesen reménytelen, mindig apró kisebbsége, az oktatás bármilyen említésre méltó fejlődésének teljes csődjei. Soha nem lett volna szabad tanárrá válniuk, nincs érzékük hozzá, semmiféle viszonyuk nincs vele, és ezen nem is lehet javítani.”

A megoldás itt bizonyára a kielégítő bürokratikus procedúrák fejlesztése, átképzés vagy végleges elbocsátás, amelyek egészében elfogadhatóbbak a szakma számára, mint az avval való azonosulás. Ennek az eljárásnak az utolsó menedékhely lehetőségének kellene maradnia és el kellene kerülni, hogy árnyékot vessen a gyakorló tanárok nagy többségére, akik kompetensek és megfelelően lelkiismeretesek.

Elteltekintve a tanárok e nagyon gyenge csoportjától, nehéz megmondani, hogy a minősítést hogyan kellene kidolgozni. Ahol a szakmai és területi fejlődés, az oktatási jobbítása a cél, ott talán a tanárok nagy többségére kellene koncentrálni, akik a "kiválótól" a "nagyon gyengéig" terjedő spektrumnak egyik végén sincsenek (e két terminust azért alkalmazzuk, hogy azok, akik ebbe beletartoznak, azonnal felismerhetők, azonosíthatóak legyenek). Ahol azonban az a szándék, hogy a lehetséges igazgatókat és az előléptetés jelöltjeit azonosítsák, vagy másképp becsüljék a tanárok különleges kvalitásait az elismeréshez, vagy díjazáshoz, ott a gyújtópont szükségszerűen különböző.

Ezek közül a kérdések közül számos a jelenlegi oktatáspolitikai napirendjén található. Néhány országban a tanári értékelés és minősítés bizonyos formái már a régóta megalapozott gyakorlat körébe tartoznak. Másokban, mint például az Egyesült Államokban, viszonylag új sémákat vezettek be, és még több ezeket érintő felülvizsgálatot. Az Egyesült Királyság most fejleszt egy egész nemzetre kiterjedő rendszerét, mely számos kísérleten alapul bár, végső formája még nem eldöntött. Általánosságban elmondható, hogy mindenütt szakmai megoldásokra törekednek ezen a területen, hogy felváltsák a csupán ideológiai vitát. Ellentétek természetesen maradnak, de az alapvető egyre inkább elfogadják, ahogy a feladat komplexitásainak elismerése és az oktatási feladatok iránti állandó igény is elismerendő. Végső soron a tanári elemzés, amely megfelel ezeknek a kritériumoknak, inkább erősítheti, mint aláaknázhathatja a tanári szaktudást.

## Új feladatok és kihívások

### *A tanár kiterjesztett szerepe*

Az oktatás felelőssége – és ennél fogva a tanároké is – sokkal kiterjedtebb és összetettebb lett, mint a múltban. Követelik tőlük, hogy járuljanak hozzá, vagy éppenséggel oldják meg a gazdasági, szociális, és kulturális problémák egész sorát. Ezeken a különböző területeken az érzékelt hiányosságok általánosan sugalmazzák az „iskola és a tanár által cserben hagyott fiatalok” vádját. A tanár jobban ki van téve a kritikának és mégis adva van neki az örökké növekvő szemrehányás-jegyzék. Kérdés ezért, hogy ez a kiterjesztett szerep, miközben hivatalosan irányítják, mennyire lesz a gyakorlat által elismert; és vajon a tanárok körülményeiben, díjazásában és felkészítésében bekövetkezett változások ennek megfelelőek-e.

Elszámolni ezzel a fejlődéssel annyi, mint észrevenni a késő huszadik század társadalmának összetettségét és egymásrautaltságát. Ezeket a társadalmakat az oktatási funkciók növekvő specializációja jellemzi, amelyben a gondnoki és nevelési felelősség a szülőkről, a családról, a közösségről és az egyházakról fokozatosan az oktatási rendszerre szállt. A családok egyre növekvő arányát jellemzi, hogy mindkét szülő dolgozni jár. Ugyanakkor sok társadalom szemtanúja a gyermekét egyedül nevelő szülők szembeszökő növekedésének. Erre vonatkozó becslések szerint az Egyesült Államokban minden negyedik család, más OECD országokban legalább azok egytizede tartozik ide. Várható, hogy ez a tartós nyomás folytatódni fog a jövőben; az általános munkaerő túlkínálat eltolódása a hiányok felé, a házasságok felbomlásának folytatódó tendenciája kétségtelenül fenn fogja tartani az iskola fontosságát a gondnokság és a szocializáció területén, ami meglehetősen távol van attól a nyilvánvaló funkciótól, hogy a tudást terjessze. Ennek a helyzetnek sokkal közvetlenebb oktatási jelentősége is van: az általános iskola előtti intézmények iránti kereslet rohamosan növekszik szerte az OECD országokban (ahogy ez a kötelező oktatás utáni oktatásra-képzésre is vonatkozik); az iskolarendszerrel szemben felmerül az igény a tanrendek újraszervezésére, a napirend hozzáigazítására a szülők munkarendjéhez. Mindez további zavart idéz elő: az iskolától elvárják, hogy vezető szerepet vállaljon a fiatalok nevelésében egy olyan időszakban,

amikor a szülők és közösségek arra törekednek, hogy részük legyen a felelősségvonnás és a képviselő területén az oktatási döntéshozatalban.

A tanárookra nehezedő ellenkező nyomás másfelől is jelen van. A média szétáradó növekedése azt eredményezte, hogy a fiatalok számára alternatívák nagy választéka áll rendelkezésre, amelyekből inspirációt, tudást, értékeket meríthetnek, amelyek közül nem mindegyik egyeztethető össze az iskola ethoszával és az osztálytermi tanulás stílusával. Az írott szó bizony leértékelődött a kommunikáció más lehetőségeivel szemben. A felnőttvilággal és a tanárok autoritásával szembeni magatartás kétségtelenül megváltozott. A fiatalok tanulási és viselkedési hiányosságai miatti felelősség egyoldalúan az oktatás – és végső soron a tanárok – vállán fekszik, habár valós befolyásukat alaposan megnyirbálták vagy helyettesítették ezek az alternatívák. Jóformán soha nem történt meg a média hatásának megfelelő társadalmi értékelése a fiatalok nevelésére és szocializációjára, még kevésbé ennek hatása a tanárok feladataira és felelősségére.

A tanárok nem menekülhetnek a változások modern kényszerétől, a társadalom a legmagasabb szintű kompetenciát és elkötelezettséget várja el tőlük. De ahogy tovább szélesítjük és változtatjuk az oktatás idejét, a megfontolt társadalmi erőfeszítéstől meg lehetne követelni, hogy az oktatási kötelezettségek sokkal összpontosítottabb kiterjedését érje el. Ez tartalmazná annak tisztázását, hogy mire kellene a kezdeti oktatásnak törekednie, és mi az, amit alá kell támasztani az egy életen át tartó tanulás különböző formái által. Ebben az újraértékelésben kulcsfontosságú lenne, hogy igényes, de reális felsorolást adjanak arról, amit a tanároktól elvárnak; felismerve, hogy a folyamatosan gyarapodó kötelezettségek ellentétben állhatnak a tanári feladatok és tanítási kompetencia világosabb definíciója utáni kutatással.

A még világosabban definiált, szerződésben foglalt feladatok megállapítása szembe kell, hogy kerüljön a széleskörű feladatokkal és kihívásokkal, amelyeket most alkalmaznak a fiatalok nevelésében és oktatásában.

### Sajátos feladatok és kihívások

A kivitelezés kérdése soha nem szerepel a reformjavaslatokban. De megfigyelhető, hogy a megvalósítást a körülmények azonosításán keresztül közelítik meg, amelyek ahhoz szükségesek, hogy felismerjék a különálló reformok törekvéseit a diákok és a tanulási szükségletek szempontjából, inkább mint az, hogy hogyan hangolják össze azokat a törekvéseket az összes többi igénnyel, amelyeket az iskolákkal, a tanárokkal és a tanárképző programokkal szemben támasztanak. Minden egyes stratégia önmagában véve úgy tekinthető, mint ambiciózus, de végül is megvalósítható. Az iskolák és a gyakorló tanárok számára a legfontosabb megfontolás azonban az, hogy a javaslatok mit adnak hozzá a tanárok feladatahoz az egyéni teljesítmény és a kollektív szervezés szempontjából. Egyetlenegy reformstratégia sem javasolható reálisan megfelelő megfontolás nélkül: a tanárok munkaideje, felkészültsége és a közös munka maximálása szempontjából. Ez az az átfogó perspektíva, amelyen belül a speciális reformstratégiákat körvonalazni kell.

### *Tantervi reform és a tanulók értékelése*

A tanterv és a diákok értékelésének reformja általában felszólítja a tanárokat, hogy rendelkezzenek a szakismeretek nagyobb repertoárjával és fejlettebb szakmai tudással, mint a múltban. A hagyományos tanterv tanítása sok tekintetben nagyon egyszerű dolog volt: enyhén karikírozva, a tanár rendelkezett bizonyos mennyiségű tudással (legtöbbször tényszerű információval), amelyet a tanulónak át kellett venniük és aztán reprodukálniuk. A tanár feladata volt, hogy befogadható egységekben átadja az információt, amit a tanulók

memorizáltak, aztán kis idő elteltével a tanár tesztelte a tanulók emlékezőképességét. A helyes és helytelen válaszokat könnyen lehetett azonosítani, és a tanulókat nehézség nélkül lehetett osztályozni.

A megreformált tantervek és értékelési eljárások sokkal kihívóbbak – a tanárok és a tanulók számára. Kisebb hangsúlyt fektetnek a tartalom memorizálására és többet törődnek a megértéssel. A történelemben például sokkal kisebb hangsúlyt fektetnek az évszámokra és az elbeszélő részre és nagyobbra a történeti események és a más korszakokban élt emberek életstílusa közötti kapcsolat megértésére. Ahhoz, hogy az ilyen tanulás hatásos legyen, a tanárnak nagyon jól kell ismernie a tananyagot, ami részben a tantárgy vagy tanszak „struktúrájába” való betekintés kérdése, magába foglalva a kulcskoncepció, ötletek, és általánosítások felismerésének képességét. A tanároknak képesnek kell lenniük arra, hogy átadják ezt a sokkal elvontabb tudást, ami szintén nehezebb, mint az adatok szimpla ismertetése. Néhány új tanterv együtt jár a tanulók aktív tanulási stílusával, ami például a történelmi szaktudás megszerzését és gyakorlását jelenti, semmint a másodkézből kapott anyag passzív tanulását. Az, hogy a tanulóknak megadjuk a „történeti problémamegoldás” lehetőségét azáltal, hogy dokumentumokkal dolgozhatnak, problémát jelenthet a pedagógia és az osztálytermi szervezés és ellenőrzés számára. Tetejébe a tanárok még a szülők, és a nyilvánosság más tagjainak a kritikájával is szembekerülhetnek, hogy elmulasztják megtanítani a „valódi” tananyagot. A tanárokat, egyénileg és csapatban, egyre gyakrabban kéri fel, hogy legyenek vezető személyek a tanterv megtervezésében. Az általános irányzat következtében, hogy helyettesítsék, vagy egészítsék ki a vizsgát folyamatos értékeléssel, a tanárok is sokkal aktívabban működnek közre az osztályzási és bizonyítványoztató eljárásban. A diákok értékelésének más formái, mint például profilok, amelyek a képességek és a teljesítmény széles terét ölelik fel, a diákok érdemeinek sokkal teljesebb tükrözését kellene kínálniuk, mint a vizsgajegyek.

A tantervi és értékelési reform az Egyesült Királyságban a tanárok kooperatív képességeinek és szakértelmének jól illusztrált példáját kínálja, amit nem nagyon kívántak meg a múltban. Egy új nyilvános vizsga bevezetésével (General Certificate of Secondary Education) Angliában és Walesben az iskolákat sokkal inkább befogják a tanterv részletes tervezésébe, a diákok munkájának értékelésébe, amit előzetes külső vizsgálatnak kellett volna alávetni. A „belső szakképző” programok fejlesztése Skóciában, alkalmazva a kritériumra hivatkozó értékelési módszereket és számítva a tanárok, munkaadók és különböző képzési ügynökségek nagyon aktív együttműködésére a programtervezésben, világosan mutatják a szakképzettség és kötelezettségek kiterjedtségét, amelyet a tanároktól megkövetelnek.

A CERI nemrég revíziót végzett a tantervi irányzatokról számos OECD országban. Nehéz iskolák és országok között általánosítani, de meg lehet különböztetni az alábbi négy tényezőt, különösen az általános iskolát illetően, ami nagy hatást fejt ki a tantervi reformok irányára.

- A sebesség, amivel az információs technológiai forradalom és a számítógépek használata az iskolákban fejlődik.
- A széleskörű megállapodás arról, hogy a tágran definiált kognitív szakértelmet ápolni kellene az egész tantervben.
- Az emberélet bizonytalanságának növekvő tudatosodása a Földön, és az iskoláztatással szemben támasztott igény, hogy gondozzák a gyermekekben az értékek, a környezeti és esztétikai érzékenység tudatosságát, és más személyes/kulturális fejlesztési kezdeményezéseket.
- A hajtóerő a nagyobb struktúra és koherencia felé, sokkal szigorúbb értékelés, az eredmények számonkérhetősége, és több formális eljárás a tanításban.

Ugyanez a CERI-szemle kimondta, hogy ugyan átfogó, jelentős tantervi reformok születtek, de nem eléggé vették figyelembe a jelen évtized strukturális, gazdasági és szociális változásait. Még többet lehetne elvárni a tanároktól a jövőben. A reform az általános iskolákban volt a legészrevehetőbb, melyet az innovatív tanulási stratégiák fejlődése, új tárgykörök egyesítése (pl. számítógépes ismeretek, integrált természet- és társadalomtudományok), és a problémaközpontú tanulás felé fordulás jellemzett. Középfokon a reform kevésbé volt szembeszökő, bár itt a szemle megjegyzi, hogy „a legnyilvánvalóbb és legérdekesebb változások” a szakmai és általános oktatás közötti határterületen történtek. Ez nemcsak a programok formális tartalmának kérdése, hanem a tanár közeledésé a gazdasági és munkáltatói tényezőkhez, ami áthatja az iskola vagy a főiskola teljes életet. Ott állandó igény a tanárokkal szemben – különösen a középiskolákban –, hogy figyeljenek a foglalkoztatottság és a munka világára, hogy átadhassák a pozitív viselkedésmódot diákjaiknak, arra az esetre, ha dolgozni kezdenek. Ez ráadásul egy nagyobb szakmai alkotóelem formális kiegészítése, ami alig működőképes szervezettebb és alaposabb kapcsolat nélkül az egyik oldalon a tanárok és az iskola, a másikon a munkaadók és a munkaerőpiac között. A kötelezettség itt kettős: a tanári szakma kifelé nyitottabb legyen, ugyanígy a munka világának is aktív módon az iskolák rendelkezésére kell állnia, megadva ezzel a tanároknak a lehetőséget, hogy ápolhassák a külső kapcsolatokat.

A további példák is lényegesek. Például fontos prioritás a „nemzetközivé tétel”. A közelgő európai integráció csakúgy, mint a tágabban definiált politikai és kulturális változások szerte Európában ennek legnyilvánvalóbb bizonyítékai között vannak. A nyelvek fontossága, a kulturális megértés, a nemzetközi ügyek tudatossága sokkal tartósabb és általánosabb. A határok megnyitásával, egyes nemzetek szorosabb egymásra utaltságával az oktatásnak kiemelt szerepe lenne annak tudatosításában, hogy az általános életszemlélet megváltozása, a nyelvtanulás iránti nyitottság nélkül súlyos gazdasági és politikai következményekre lehet számítani. Nyilvánvaló, hogy a tanárok lényeges szereplők ezeknek a változásoknak a végrehajtásában. A további kötelezettségek sem elhanyagolhatóak, mint pl. a környezetvédelem, környezetszennyezés beépítése a tananyagba, az új szexuális, erkölcsi kihívások kezelésének ismertetése (AIDS, drogfogyasztás). Ami ezekben a példákban közös, hogy az iskoláknak, a tanároknak szerepet kell vállalniuk abban, hogy a tanulók felelős, aktív állampolgárokká váljanak, nem egyszerűen az ismeretek passzív fogyasztói, befogadói.

### *Reformstratégiák*

A tervbe vett reformok további három területére kell különös gondot fordítani, mint a többkultúrájú társadalom, a nemek közötti egyenlőség elve, és a csökkent képességű tanulók integrációja. Ezek nem elsősorban a tanterv, sokkal inkább a tanári gyakorlat és a tanulás-szervezés területét érintik. Bár a célok nagyon különbözőek, mégis lehet párhuzamot állítani közöttük. Az egyik, hogy minden egyes irányelv abból a szükségből fakadt, hogy foglalkozzanak azokkal az oktatási hátrányokkal, amelyekről a diáknépesség bizonyos részei szenvedtek. Ahogy a programok fejlődtek és az egyes intézkedéseket kipróbálták, a törekvéseket gyakran sokkal tágabbra vették. A „különleges szükségleti intézkedések” megközelítése, jóllehet értékes, korlátozottnak és részlegesnek tekinthető, mivel inkább kiegészítő próbálkozásokat foglal magában, mint tantervi integrációt. A távlatok így kiszélesedtek, azon az alapon, hogy a többkultúrájú társadalomnak, vagy a nemek egyenlőségének, vagy a csökkent képességűek integrációjának irányelvei csupán marginális jelentőségűek lesznek, és még céljukat is elvétik, hacsak nem vonnak bele minden diákot. Az új kihívás a tanárok számára így kettős. Először: a stratégiai megfontolások és a tervbe vett programok száma növekvő; másodsor: minden egyes stratégia sokkal ambiciózusabban határozta meg az elmúlt



évtizedben. A különleges igények kielégítése helyett (amely megfelelő szakértő testületek dolga lett volna) a perspektívák a tantervi integráció irányába mutattak, ütköztetve így minden tanár munkáját.

Míg a párhuzamok léteznek ezek között a szelektált irányelvek között, addig természetesen döntő különbségek is vannak közöttük, és mindegyik külön vizsgálatot érdemel. Ami a *többkultúrásúságot* illeti, az iskolák és tanárok számára a probléma a kulturális, nyelvi és etnikai népesség száma és változatossága a különböző OECD országokon belül és az országok között. Milyen messzire juthat az oktatás, hogy megfeleljen mindegyik csoport különleges igényeinek és szükségleteinek? Mennyire vannak a jelenlegi tanárok felkészítve arra, hogy rugalmas multikulturális programokat tanítsanak, és mennyire felel meg a tanárok létszáma a kulturális és etnikai csoportok jelenlegi változatosságának? Bár harsány követelések és igények közhelynek számítanak ezen a területen, a tanároknak meg kell birkóznuk avval, hogy megvalósítsák a multikulturális oktatást az általánosan elfogadott elképzelések alapján. Jóllehet az iskola és tanárai értelmezik feladataikat ebben a kérdésben, néhányan azonban mégis elégedetlenek maradtak.

A *nemek közötti egyenlőség* kérdése újabb kihívásokat és bizonytalanságokat jelent a tanárok és az oktatáspolitikák számára. Azok a minták, amelyeket a tantestület adott a diákoknak – tanárnők túlnyomó többségben az általános iskola előtti és az általános iskolai oktatásban és a „női” tantárgyakban; férfiak a vezetői pozíciókban és a „férfi” tantárgyak tanításában – lényeges akadályt képez a diákok választásainak és magatartásformáinak alakítása szempontjából. Így a nemek közötti egyenlőség politikája a tanárokról szól, a legközvetlenebb módon, nemcsak a tanításon keresztül, de az iskolák mindennapi gyakorlatában is. A nemek közötti egyenlőségért érzett aggodalom számtalan tudatos és spontán eszközt vett igénybe a fiúk és lányok eltérő kezelésében. E tekintetben a tanároknak – a nehezen változó viselkedési minták miatt – nagy az ellenállás a változásokkal szemben. Evvel részben a tanárképzés folyamán lehet foglalkozni, bár az önmagában aligha elegendő, hogy megváltoztasson egy ilyen mélyen rögződött fenomént. A reform védelmezői arra jutottak, hogy nagy figyelmet szenteljenek a koherens, egész iskolát átfogó stratégiák iránti igénynek, ha a nemek közötti egyenlőséggel kapcsolatos kezdeményezések nem kell, hogy az elkötelezett testület egyéni törekvéseitől függenek. E kezdeményezések közül a legelterjedtebbek azok voltak, amelyek arra törekedtek, hogy eltüntessék a szex-sztereotípiákat a tankönyvekből és a tanításból, eltávolítsák a különbségeket a női és férfi hallgatók között a tantervi és órarendi lehetőségekben, és támogassák a hagyományostól eltérő választásokat és programokat a lányok és fiatal nők részére, különösen a tudományokban és azon belül is a szakmai és technikai tantárgyakban.

A *csökkentett képességek integrációja* hivatalos politikai cél, melyben sok OECD ország osztozik. Az „integráció” többé kevésbé kiterjedt lehet: minél inkább törekednek teljességre, annál valószínűbb, hogy nagyobb lesz az igény a testület és az önálló tanár szervezési szak tudásával, szakértelmével, együttműködésével, valamint a segédeszközök alkalmazásával szemben. A szintek egy lehetséges osztályozása vagy az integráció „modellje” a megvalósítás foka szerint a következő.

- A *sziget integrációs modellje*: a „különleges igényű” tanulókat különálló osztályokban oktatják, melyeket a rendes iskolán belül részükre elkülönítettek.
- A *tanár – alku modell*: az integráció informális egyezkedésekkel történik, és a forrásokat csak *ad hoc* alapon kínálják.
- A *feltétel nélküli modell*: az integráció magába foglalja az átlagos iskola minden aspektusát. Az integrációra nem egy osztályteremben, vagy csak a szünetekben kerül sor, hanem úgy tekintik, mint az iskola folyamatos és mindent átható vonását.



Hogy az integráció az oktatás elfogadott és normális vonásává válhasson, a védelmezők az utóbbit tekintik egyértelműen ideálisnak. Túl az osztálytermi gyakorlat különleges változásain, az intézményi szintű újrászervezés az egész iskolára kiterjedő tervezést igényel, szisztematikus eljárásokat, hogy pl. befoglalja a különleges igényű diákok szüleit gyermekeik képzésébe, a megfelelő eszközök fejlesztését, hogy értékelni lehessen a tanuló és az osztály fejlődését, csakúgy, mint a támogató struktúrákét és felszerelését. Természetesen mindegyik nagy igényeket támaszt a tanárok idejével és szakértelmével szemben.

Az integráció jelentősége nagy horderejű a tanár, az oktatás, a tanárképzés számára. A szakmai továbbképzés kulcseleme a sikeres megvalósításnak.

### *Az információs technológiák kihívása*

Egy specifikus, új kihívás, ami a tanárok nagy számát érinti, az információs technológiák (IT-k) terjedése és használata az oktatásban. Egy CERI jelentés, amit korábban, az 1980-as években készítettek, kategorizálta azokat a különböző sémákat, amelyeket az országok követtek az IT-k bevezetésekor: "szakmai" megközelítés (ahol az IT-ket elsősorban mint a szakosodott humán eszközökre adott választ vezették be); "átfogó" megközelítést (ahol az informatikát az általános képzés elemének tekintik); "felszerelés" (elsőbbséget a felszerelésbe való beruházásnak adnak – a "szakmai" megközelítés variációja); "tantervi" megközelítés (tisztán oktatási, tantervfejlesztési problémaként jelentkezik). Egy újabb tanulmány a mikroszámítógépek iskolán belüli bevezetésének mértékéről tovább finomította a képet, eszerint jobb a felszerelés a középiskolákban, mint az általános iskolákban, és a használat sémái is gyakran különböznek e két szinten. Az általános iskolában főként a hagyományos tantárgyak és alapkészségek tanítására vonultatják fel, a középiskolákban sok (de nem minden) országban a mikroszámítógépek elsősorban új tantárgyak kialakításához vezettek, mint például számítógép-ismeret az alsóbb osztályokban, és számítástechnika a felsőbbekben és a szakmai iskolákban.

Míg az IT támogatói lelkesen tekintenek a forradalmi változások felé a tanításban és tanulásban, alá kellene húzni, hogy az új technológia valós hatása nem csupán egyirányú. Nagyon is függ a döntésektől, amelyeket a használatáról hoztak. A lehetséges használat köre széles. A mikroszámítógépek alapul szolgálhatnak új tantárgyak tantervi bevezetéséhez, vagy létező tantárgyakon belül új témák kialakításához. A tanítás eszközeként használhatóak arra, hogy csökkentsék az ismert tanítási módszerek fáradságos munkáját, mint például az állandó ismétlés és a gyakorlás, vagy még radikálisabban kizsákmányolva, hogy struktúrálja a tanulást, ami kutatáson és felfedezéseken alapul. Ezek a diákok fejlődésének megfigyeléséhez és értékeléséhez nélkülözhetetlenek lehetnek. Legradikálisabban: új megközelítéseket nyithatnak a tanuláshoz, amelyet a számítógépes technológia hiányában nem lehetett előre látni.

Az új megközelítések praktikussága és sikere döntően függ a tanárok helyzetétől és kapacitásától. Anélkül, hogy alulértékelnénk a "tanári tényezőt", a számítógépek használata attól függ, hogy a tanár kész-e és képes-e megtanulni az osztálytermi vezetés új tartalmát és módszereit. Ebben az összefüggésben új, koordináló struktúrákra lehet szükség, hogy biztosítsák a tanárok megfelelő továbbképzését, párhuzamosan a mikroszámítógépek oktatásban történő növekvő használatával és a hardware-ek és software-ek rendelkezésre bocsátásával az iskolákon belül. De az is a különös valósághoz tartozik, hogy ez a terület nagyon gyors változások alanya. A tanár számára jelentkező egyik probléma, hogy a több száz rendelkezésre álló alternatív software tanuló-csomag közül melyiket válassza, egyedül nem lévén elegendő, hogy mindegyiket megnézze és kipróbálja. Ez is magában foglalja az összehangolt struktúrák potenciális értékét, hogy információt és tanácsot adjanak a tanároknak.

### *Decentralizáció*

A tanárok kiemelt szakmai szerepét olyan kérdésekben, mint tantervi tervezés és kivitelezés, valamint tanulók értékelése, úgy lehetne tekinteni, mint az oktatási döntéshozatal decentralizációja általános kérdésének egyik specifikus aspektusát, és azt a hatást, amit ez gyakorol a tanárok szerepére és kötelezettségeire. Mindamellett fontos, hogy hangsúlyozzuk: a „decentralizáció” kifejezés a változás sok eltérő formájának kifejezésére használható, amelyből nem mindegyik eredményez nagyobb döntéshozatali erőt a tanár szintjén. Ez utalhat az erők „regionalizálására”, amelyet központi autoritások vallottak (mint például Franciaországban és Spanyolországban), amely nem szükségszerűen változtatja meg a tanárok szakmai tevékenységének gyakorlatát. Ez vonatkozhat a helyi számonkérhetőség erősítésére, a szülői és közösségi részvételre, amely – bár gyakran kiterjesztve értelmezi a tanárok kötelezettségeit (különösen az iskolai vezetőket) – nem foglalja szükségszerűen magába a hatalom evvel megegyező mértékű kiterjesztését. Nem mozog minden egyes ország ugyanazon pálya mentén a decentralizáció felé, éppenséggel lehetnek egyidejű centralizálási tendenciák is, különösen a tantervek, a tartalom és a teljesítmény értékelése terén (Ausztrália, az Egyesült Királyság és Svédország mutatnak ilyen drámai fejlődést).

A változás ezen különböző formái szintén számítanak a „tanári tényezőre” sikerük érdekében. A vezetés új kötelezettségei és a közösségekkel való viszony – különösen az igazgatók és helyettesek számára – igényli a kompetenciát és a szakmai megközelítést, amit meg kell tanulni és ki kell próbálni. Ezek súlyos igényeket támaszthatnak înséges időkben, ami viszont bizonyos intézményi átszervezést sugalmazhat. Régi szokások és munkamódszerek nehezen halnak ki; az innováció és kísérletezés igényt tart a toleráns, sőt bátorító viselkedésre a felelős szaktekintélyek és a közösség részéről (nem pedig a nyomásra, hogy alkalmazkodjanak a jól bevált kipróbálthoz, letesztelthez). Számot kell vetni a jelentős változásokat okozó követelményekkel, ez esetben a decentralizációval. Annak a felismerésére van szükség, hogy a decentralizáció különböző formái akkor lesznek sikeresek, ha a tanárok – egyénenként és együttműködő csoportok tagjaiként egyaránt – informáltak az új lehetőségekről, és a korábbiaknál sokkal jobban tájékozottak. Ez viszont azt jelenti, hogy a tanulás és újratanulás állandó feladat a tanárok számára.

Ügyelni kell arra, hogy ne önmagában a tanárképzésben vagy a továbbképzésben lássuk minden reform és stratégia megoldását. Az iskolán belül szervezett kurzusok, szemináriumok látogatása jóllehet lényeges a tanárok számára, de egyedül nem képes biztosítani az oktatás sikeres változását és jobbítását. Ambiciózus, ugyanakkor reális tájékoztatás követelendő meg, nemcsak a modern tanár feladatairól, hanem a tanárképzés lehetőségeiről és kapacitásáról is. Ez a sikeres változás fontos, természetesen egyik legfontosabb, de nem kielégítő feltétele. A tanítás intézményes és szakmai szervezése csakúgy, mint a megfelelő támogatás és az eszközökkel való ellátottság szintén életfontosságú.

A kooperáció, koordináció, és a viták nélkülözhetetlenek az oktatás régóta fennálló missziója szempontjából, és azért is, hogy megfeleljen az új feladatoknak és kihívásoknak. Ennek nemcsak a tanárok között kell megtörténnie, de nagyobb szülői és közösségi részvételt is kíván. A tanároktól nemcsak azt várják el, hogy felelősek legyenek a jó tanításért, de arra is kéri őket, hogy vegyenek részt az oktatási törekvések elhatározásában, a dilemmák és problémák megoldásában, és tartsanak lépést a korral. Más szóval, a nyílt professzionalizmus koncepciója éppúgy érvényes marad az 1990-es évekre, mint ahogy az 1970-es években, amikor kifejlesztették.